EDUCAÇÃO ESPECIAL
Manual de Apoio à Prática

EDUCAÇÃO ESPECIAL
Manual de Apoio à Prática

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
Lisboa/2008

Ficha Técnica

TÍTULO
Educação Especial
Manual de Apoio à Prática

EDITOR
Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo

DIRECTOR-GERAL
Luís Capucha

COORDENAÇÃO
Filomena Pereira

ORGANIZAÇÃO E REDACÇÃO
Alexandra Crespo
Carmo Correia
Fátima Cavaca
Fernanda Croca
Graça Breia
Manuela Micaelo

DESIGN
Manuela Lourenço

DESENHO DA CAPA
Ricardo Vilhena (14 anos), CERCIPOM

EXECUÇÃO GRÁFICA
Editorial do Ministério da Educação
Estrada de Mem Martins, 4 – S. Carlos
Apartado 113
2726-901 MEM MARTINS

ISBN 978-972-742-283-8
Depósito Legal 271463/08

2008

Índice

Prefácio

A escola pública e a escolaridade obrigatória foram, sem dúvida, das melhores "invenções" da modernidade. Elas foram e são, sabe-se melhor quando faltam do que quando a sua presença se naturaliza e não se dá por elas, um dos principais factores de desenvolvimento, de crescimento, de qualidade social, de democracia e liberdade.

Nos tempos que correm não basta porém ter uma escola pública – ou um serviço escolar público, mesmo quando prestado por entidades privadas – cuja frequência é formalmente obrigatória. Exige-se hoje que a escola (i) seja para todos, na prática e não apenas na lei; (ii) seja durante mais tempo, quer dizer, requer-se o prolongamento da permanência de todos (isto é, de cada um) na escola; (iii) seja para aprender mais coisas, não apenas no plano dos saberes disciplinares e não-disciplinares, mas também no plano das atitudes, das competências, dos valores, dos requisitos relacionais e críticos necessários à participação social e laboral; (iv) faça tudo isso sem qualquer tipo de discriminação, isto é, sem deixar para trás ou de fora os que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem.

Esta realidade é substancialmente diferente da que prevalecia há apenas algumas décadas. Então, grande parte das instituições pós-escolares requeriam somente competências minimalistas para a maioria dos que iam à escola, que não eram todos. Satisfaziam-se com o domínio simples da leitura, da escrita, do cálculo matemático e do comportamento disciplinado. Podia-se abandonar a escola precocemente sem que tal implicasse especiais dificuldades de entrada na vida económica, na fábrica, no comércio, nos serviços pouco qualificados, no sector primário. Tal entrada poderia representar, e representava geralmente, uma estadia prolongada no mesmo emprego, a maior parte das vezes ao longo de toda a vida activa. E o acesso a um estatuto com o qual as pessoas tendiam a conformar-se. De fora ficavam, sem que tal representasse um especial problema (o acesso ao trabalho não era um direito, mas apenas um dever de alguns), categorias excluídas em função de características estatutárias: ser mulher ou deficiente, por exemplo (curiosamente, ser criança – categoria social apenas existente entre as camadas mais favorecidas – não constituía impeditivo).

Mudaram entretanto os atributos requeridos pelo mercado de trabalho: para posições minimamente satisfatórias (tanto no domínio das recompensas intrínsecas como extrínsecas) são requeridos não apenas mais saberes, mas principalmente mais capacidade para aprender em permanência e em todos os contextos da vida; são exigidas competências de utilização mais universal e flexível, isto é, adaptável; o estatuto e a participação social não resultam apenas da posição socioprofissional, mas também da participação noutras esferas da vida, do consumo e lazer à vida cívica e política.

Por outro lado, o trabalho e a participação social passaram também, como a escola e a formação, a ser um direito universal, como o são o direito à segurança e protecção social, ao rendimento ou à saúde, para apenas citar domínios da esfera dos direitos sociais. É também uma necessidade, dado que o equilíbrio entre as diferentes instituições – por exemplo, a sustentabilidade dos sistemas de pensões ou a dotação de elevados padrões de cuidados de saúde – requerem participação alargada no mercado de trabalho, isto é, a inclusão das mulheres, dos imigrantes, das pessoas com deficiência e de todos aqueles que reúnem condições para a actividade económica e a criação de riqueza.

Emerge, neste contexto, uma questão central. Como combinar a expansão dos direitos universais e a acessibilidade efectiva aos mesmos com as exigências de flexibilidade, adaptabilidade, espírito de iniciativa, capacidade para operar numa sociedade em que as organizações mais ágeis prevalecem sobre as grandes organizações piramidais, onde as diferenças e as singularidades se valorizam face ao monolitismo típico do paradigma fordista que vai cedendo o passo à sociedade em rede?

Mais. Como criar, para além da igualdade de oportunidades, maior igualdade de direitos e de condições, numa sociedade e numa economia cada vez mais diferenciadas?

A nova geração de políticas sociais activas tem vindo, por toda a Europa, a responder a esta questão com aquela que é, talvez, a maior inovação do modelo social europeu nas últimas décadas: a transição de políticas uniformes para toda a população, para políticas universais capazes de promover respostas adequadas a cada situação, grupo ou pessoa concreta. Isto é, a transição para soluções construídas "por medida" em vez do "pronto a vestir".

Isto quer dizer que, para prestar a todos um serviço obediente a um único padrão de qualidade, é preciso construir respostas diferenciadas. E essas respostas têm de ser "integradoras", isto é, têm de resultar das dinâmicas internas dos prestadores dos serviços. Assim é também na educação. As escolas devem possuir no seu seio os meios para atender às necessidades/direitos de cada uma das crianças-cidadãs. Se a exclusão social representa o impedimento do acesso aos direitos de cidadania, a inclusão e a participação social representam o contrário. Representam o acesso aos direitos e às instituições que os devem assegurar a todos. Bem como, claro está, a capacitação para o cumprimento dos correspondentes deveres de cidadania.

No campo das necessidades educativas especiais, laborou-se no nosso país, durante algum tempo, num erro conceptual com consequências nefastas para a qualidade da resposta educativa. Tratou-se de conceber a exclusão como um problema individual (dificuldades psicológicas ou mentais de aprendizagem), de natureza essencialista (o problema é tido como intrínseco aos alunos com NEE, em vez de ser equacionado na relação das crianças com os seus pares e com o meio escolar) e monolítico,

isto é, as diversas dificuldades na aprendizagem eram tratadas no mesmo quadro institucional e político.

Tal erro teve três consequências nefastas: em primeiro lugar, criou no sistema de ensino um "subsistema" para onde eram enviadas todas as crianças com as ditas dificuldades na aprendizagem, desresponsabilizando as estruturas correntes de educação; em segundo lugar, essas crianças eram "encaminhadas" em fluxos crescentes para o subsistema de onde não regressavam; em terceiro lugar, o aumento dos alunos, sem distinção das problemáticas específicas, produziu o duplo efeito de requerer mais profissionais que por sua vez acolhiam mais alunos numa lógica circularmente viciosa que deixa de fora os casos mais difíceis, esquecidos no meio da multiplicidade de atendimentos realizados em relação directa com a prevalência e inversa com a intensidade das problemáticas específicas dos alunos.

Compreende-se assim a razão porque a primeira medida da reorganização da educação especial, agora consagrada no Decreto-Lei 3/2008, foi a clarificação dos destinatários. Apresentam necessidades diferentes os alunos cujas dificuldades educativas derivam da descoincidência entre o capital social e cultural da família de origem e aquele que é requerido pela escola, por um lado, e as crianças cujas dificuldades resultam de alterações em estruturas e funções do corpo com carácter permanente, que geram desvantagens face ao contexto e ao que este oferece e exige a cada um, por outro lado.

Para os primeiros, a escola tem à disposição e deve mobilizar, no quadro do projecto de escola e da actividade docente de cada professor ou equipa docente, respostas que permitam superar o *handicap* sociocultural, através de medidas como os planos de recuperação, o acompanhamento individualizado, os créditos horários ou os percursos alternativos, a mediação entre a escola e a comunidade ou os CEF, todos eles orientados para o regresso ao *mainstream* escolar (quer no âmbito das vias de prosseguimento de estudos, quer nas vias profissionalizantes).

O princípio inclusivo que actua neste domínio é o da conjugação do desenvolvimento das capacidades dos alunos para a participação social, política, cultural e económica, com a promoção do desenvolvimento das organizações de modo a oferecer as oportunidades de que os alunos carecem.

O mesmo princípio inclusivo se aplica aos alunos com necessidades educativas de carácter permanente (cuja taxa de prevalência, segundo os estudos mais recentes, é cerca de 1,8%), com a diferença de que estes carecem de apoio específico ao longo de todo o percurso escolar.

Assim, a segunda grande medida da reorganização da educação especial, estreitamente articulada com a primeira, foi a criação do grupo de recrutamento dos docentes

da educação especial, colocados nas escolas para prestar esse apoio. Estão neste momento a proceder-se aos ajustamentos finos que uma transição deste tipo necessariamente implica, de forma a assegurar um acompanhamento adequado de todos os alunos elegíveis por parte dos docentes da educação especial.

Os alunos com necessidades educativas especiais podem ser distinguidos, levando ainda mais à frente o princípio da diferenciação positiva, entre os que apresentam problemáticas de baixa-intensidade e alta-frequência e os que apresentam problemáticas de alta-intensidade e baixa-frequência.

Se para os primeiros deve ser suficiente uma maior qualidade nas respostas educativas e escolares, no sentido de uma maior flexibilização e diferenciação pedagógica, associadas a medidas como os percursos alternativos e os apoios individualizados, para os outros requerem-se recursos humanos e logísticos mais sofisticados e especializados. Neste sentido, o actual diploma prevê, além de outras medidas, o desenvolvimento de respostas diferenciadas, levando à criação de escolas de referência nas áreas da cegueira e baixa visão e da surdez, bem como a criação de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo ou alunos com multideficiência. Tal implica um esforço adicional de entidades diversas, que vão das escolas e serviços da educação até às autarquias, à segurança social e às famílias, que em breve deverá produzir um salto qualitativo de grande alcance na resposta a estas problemáticas mais específicas, aquelas que tradicionalmente tendiam a ficar para trás.

Este conjunto de mudanças não pretende apagar a história da educação especial no nosso país. Seria um erro fatal transformar um sistema de respostas sem ter em conta a respectiva tradição. Tal história fez-se em grande medida com base na mobilização de instituições da sociedade civil que, pioneiras na criação da educação especial, acumularam massa crítica – recursos humanos altamente especializados e condições para a administração de terapias especializadas – que o sistema escolar não pode dispensar. Muitas das antigas escolas especiais já optaram por encaminhar todos os seus alunos para as escolas regulares. Isso será benéfico para as crianças com NEE e para todas as outras crianças. Será importante agir com prudência, já que, como os próprios jovens o declararam colectivamente em Lisboa (Declaração de Lisboa: Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva), a inclusão na escola regular não pode representar uma diminuição da qualidade dos serviços, mas sim uma melhoria. Por isso está em curso a negociação com as entidades representativas do sector, a transição das escolas especiais para Centros de Recursos para a Inclusão, organizados em rede que permita a contratualização com as escolas de serviços especializados que a educação e a capacitação de cada um destes alunos requer, ao mesmo tempo que se assegura a aplicação útil dos recursos humanos e dos equipamentos que foram sendo treinados e criados.

Ainda no sentido de reforçar os recursos especializados ao serviço do sistema, foi criada uma rede de escolas equipadas com Centros de Recursos TIC especializados, cuja finalidade consiste na avaliação dos alunos com NEE de carácter permanente para fins de adequação das tecnologias de apoio às suas necessidades específicas.

Por fim, no que respeita à rede de escolas e respectivos serviços de apoio, refira-se a definição de um conjunto de escolas de referência para a Intervenção Precoce onde residem os recursos humanos que permitirão à parceria formada com os serviços de saúde e de segurança social estabelecer os mecanismos que garantam universalidade na cobertura desta resposta, responsabilização institucional pela mesma, a construção de planos individuais tão precoces quanto possível e a melhoria dos processos de transição entre sistemas ao longo da vida da criança.

A rede e as medidas de pouco servirão se as pessoas não forem preparadas para actuar no novo quadro institucional e político. Por essa razão está em curso um amplo plano de formação de docentes da educação especial, com prioridade (não exclusivista) para os que não possuem especialização e se encontram colocados nos Agrupamentos de Referência. Espera-se que essa formação, de que o presente manual constitui a referência central, ajude a esclarecer a missão da educação especial e a qualificar a intervenção dos profissionais nela envolvidos.

Apesar de ir já longo, este "Prefácio" não pode deixar de salientar o papel que a CIF desempenha em todos os ajustamentos referidos, cimentando as diferentes peças que os integram.

Como será detalhada e rigorosamente demonstrado no presente manual, a CIF representa um progresso no campo da intervenção em reabilitação e especificamente na educação especial, quer em relação ao paradigma individualista (médico ou psicologista) que tratava a deficiência como um problema das pessoas que poderiam ser "compensadas", quer ao chamado paradigma social, que coloca todo o enfoque nas estruturas e que trata as pessoas com deficiência indistintamente de outras categorias vulneráveis à exclusão social. A CIF, superando o reducionismo de ambas as visões, chama a atenção para os problemas das pessoas e para os obstáculos existentes no meio, propondo assim que se trabalhe simultaneamente a capacitação dos indivíduos e as acessibilidades (em sentido amplo) aos recursos de instituições que deverão adaptar-se às necessidades de todos.

Além disso, colocando o acento não nas deficiências mas nas capacidades das pessoas e nos obstáculos que enfrentam, a CIF exige uma avaliação mais fina e ajustada, fazendo com que os apoios cheguem a quem deles mais necessita, e a construção de programas educativos individuais mais precisos e rigorosos, capazes de ir mudando ao longo do processo de aquisições feitas na escola, que transformam o quadro de necessidades

iniciais e impulsionadores de uma intervenção educativa emparceirada pelo que de melhor se faz na Europa.

Que o presente manual, onde todos os tópicos referidos se encontram amplamente desenvolvidos, sirva como instrumento nas suas mãos, caro leitor, para continuar a percorrer o caminho que conduz a esse objectivo, eis a expectativa que alimentamos.

O Director-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

(*Luís Capucha*)

Introdução

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, tem como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. Um aspecto determinante dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades.

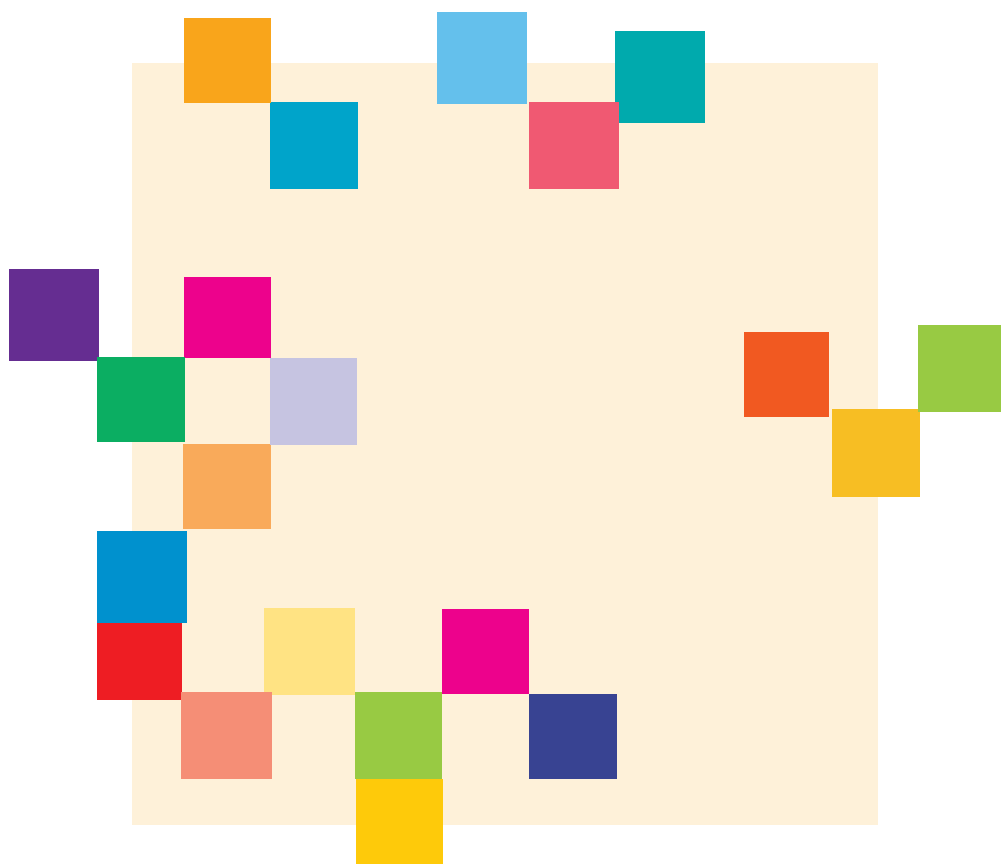
Um sistema de educação inclusivo deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 3/2008 vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

São definidos os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo destes alunos.

O manual que agora se apresenta, da responsabilidade do Ministério da Educação, concebido pela Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, tem por objectivo facilitar a leitura, compreensão e aplicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, que constitui o enquadramento legal para o desenvolvimento da Educação Especial em Portugal.

Este manual encontra-se estruturado em três capítulos. No primeiro faz-se referência: (i) ao enquadramento; (ii) à organização e funcionamento da educação especial; (iii) ao processo de avaliação/intervenção e (iv) às respostas educativas.

O segundo capítulo é constituído por diversos instrumentos que podem ser utilizados pelos profissionais como apoio ao desenvolvimento do seu trabalho. No terceiro e último capítulo apresenta-se um documento, "O Contributo da CIF (versão para crianças e jovens) para a Educação Especial", elaborado em Agosto de 2007 por Donald McAnaney, da Plataforma Europeia para a Reabilitação.

EDUCAÇÃO ESPECIAL
Aplicação do Decreto-Lei n.º 3/2008

I – Educação Especial – Aplicação do Decreto-Lei n.º 3/2008

1. Enquadramento

Objectivo e Grupo-Alvo
Artigo 1.º

A educação especial tem por objectivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Neste sentido, a educação especial visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Simeonsson (1994)[1] refere que poderá ser útil distinguir entre *problemas de baixa-frequência e alta-intensidade* e *problemas de alta-frequência e de baixa-intensidade.* Os primeiros*, baixa-frequência e alta-intensidade,* são aqueles que têm grandes probabilidades de possuírem uma etiologia biológica, inata ou congénita e que foram ou deviam ser detectados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação. São casos típicos dessas situações as alterações sensoriais, tais como a cegueira e a surdez, o autismo, a paralisia cerebral, o sindroma de Down, entre outros. Bairrão (1998)[2]

[1] Simeonsson, R. J. (1994). «Towards an epidemiology of developmental, educational, and social problems of childhood». In R. J. Simeonsson (Ed), *Risk*, *resilience & prevention*. *Promoting the well-being of all children*. Baltimore. P. H. Brookes.

[2] Bairrão, J.; Pereira, F.; Felgueiras, I.; Fontes, P.; Vilhena, Carla (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE.

refere que a prevenção primária destas alterações tem uma dupla dimensão, a médica e a educacional. Através da primeira devem promover-se medidas de natureza biomédica, como o aconselhamento genético, a melhoria dos cuidados pré-natais, o controlo de casos de gravidez e parto de alto risco, medidas estas que, a serem aplicadas, diminuirão o número de crianças com alterações. Do ponto de vista educacional, a prevenção consistirá, segundo o mesmo autor, em atender as crianças com situações de défices já adquiridos, através de programas de intervenção precoce.

A nível escolar, são os casos de *baixa-frequência e de alta-intensidade* aqueles que exigem mais recursos e meios adicionais para apoiar as suas necessidades educativas (Bairrão, 1998). São casos com uma prevalência baixa, estimada no nosso país em 1,8% da população escolar, mas que são muito exigentes em recursos humanos e em materiais especializados.

Os casos de *alta-frequência e de baixa-intensidade s*ão, geralmente, casos de crianças e jovens com ausência de familiaridade com requisitos e competências associados aos padrões culturais exigidos na escola e que as famílias não lhes puderam transmitir.

Nas sociedades modernas esta "nova morbilidade" pode agravar-se muito em virtude dos problemas sociais e familiares. São estas crianças que, a nível pré-escolar, inquietam os educadores. São também estes alunos que estão numa cadeia de risco que vai desde o insucesso ao abandono escolar e que poderá levar aos segmentos desqualificados do mercado de emprego e ao desemprego. É este grande grupo de alunos a que a escola vinha respondendo com medidas de educação especial. No entanto, estes casos relevam, sobretudo, necessidade de educação de qualidade e diversificada e não de educação especial (Bairrão, 1998).

O DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, vem definir o grupo-alvo da educação especial, enquadrando-o, claramente, no grupo a que Simeonsson refere de *baixa-frequência e alta-intensidade.*

A educação especial visa, assim nos termos deste diploma, responder às necessidades educativas especiais dos alunos com

limitações significativas ao nível da actividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.
As limitações ou incapacidades decorrentes de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, ao nível das funções ou das estruturas do corpo podem ser agravadas ou atenuadas por factores ambientais, dado que é sempre em função do ambiente, ou da tarefa/desempenho específica que qualquer capacidade ou incapacidade existe.
A distinção entre estes dois tipos de problemáticas era imprescindível, dadas as perplexidades, excessos e contradições notadas no sistema educativo. Uma boa parte das dificuldades incide nos processos de referenciação e de avaliação das crianças com necessidades educativas especiais. Erros neste procedimento tiveram consequências negativas, quer no que diz respeito ao atendimento dos alunos, quer no que toca à organização geral da escola, que viu crescer o número de alunos atendidos, os quais necessitam de uma maior qualidade nas respostas educativas e escolares existentes no sistema regular de ensino e não medidas de educação especial.
É com esta prática que o DL n.º 3/2008 pretende romper ao definir claramente o grupo-alvo da educação especial, bem como as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam a estes alunos o acesso e o sucesso educativo elevando os seus níveis de participação e as taxas de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior.
Por seu lado, o apoio aos alunos com problemáticas enquadradas no conceito de *alta-frequência e baixa-intensidade,* bem como a organização do seu percurso educativo foram já objecto de definição em legislação própria.

2. Organização e Funcionamento da Educação Especial

Organização
Artigos 4.º e 27.º

Para uma flexibilização da organização escolar visando o bom funcionamento da educação especial, devem as escolas ou agrupamentos de escolas contemplar nos seus **projectos educativos** as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa aos alunos que se enquadram na educação especial. Estas adequações melhoram a qualidade da educação prestada, beneficiando, desta forma, todos os alunos.

Nos **projectos educativos** da escola deverão estar registadas, entre outras, as acções e respostas específicas a implementar, as parcerias a estabelecer, as acessibilidades físicas a efectuar, assegurando assim a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade educativa em geral.

Como uma medida estruturante, com vantagens para o sistema no que diz respeito ao reforço da qualidade dos serviços de educação prestados, será de referir a publicação, em 2006, do Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, que veio possibilitar a selecção e recrutamento de docentes de educação especial. Perseguindo esse objectivo, o Decreto-Lei n.º 3/2008 prevê, além de outras medidas, o desenvolvimento de respostas diferenciadas, orientadas para a especificidade das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, ao estabelecer:

- a criação, por despacho ministerial, de **escolas de referência** para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão;
- a criação, por despacho do director regional de educação, de **unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo** e de **unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita,** sob proposta dos conselhos executivos.

Um número significativo de alunos com necessidades educativas de carácter permanente necessita de respostas educativas muito específicas, que exigem equipamentos e especializações profissionais de difícil generalização. Nesse sentido, podem concentrar-se num agrupamento de escolas com respostas específicas ou em escolas de referência alunos de escolas e agrupamentos limítrofes, possibilitando-lhes, desta forma, o acesso a uma resposta educativa mais adequada. Compete ao conselho executivo identificar os alunos que necessitam de respostas específicas diferenciadas e caso o seu número o justifique deve, depois de ouvido o conselho pedagógico, propor à respectiva Direcção Regional de Educação a criação de unidades especializadas.
No domínio da **Intervenção Precoce na Infância** são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes. A intervenção precoce exige uma cooperação entre os serviços da educação, da saúde e da segurança social. Neste sentido os agrupamentos de referência deverão assegurar a articulação do trabalho dos docentes com as IPSS, serviços de saúde e as equipas técnicas financiadas pela segurança social.

Serviço docente
Artigos 7.º e 28.º

No âmbito do serviço docente, os processos de referenciação e de avaliação assumem um carácter prioritário e obrigatório, devendo os docentes priorizar a sua execução sobre toda a actividade docente, integrando-a na componente não lectiva do seu horário de trabalho.
Aos docentes de educação especial compete leccionar as áreas curriculares específicas (leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e actividade motora adaptada), bem como os conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos, definidos no currículo específico individual. É, ainda, da responsabilidade destes docentes o apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e de tecnologias de apoio.
Compete aos docentes de alunos surdos em ensino bilingue: leccionar as diferentes disciplinas ou áreas curriculares, bem como a Língua Portuguesa - 2.ª Língua (LP2), nos diferentes níveis de educação e ensino para os quais têm habilitação profissional. É ainda da sua competência a antecipação e reforço das apren-

dizagens, a elaboração e adaptação de materiais, no domínio da leitura e escrita transversal ao currículo.
Num período de transição, até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de Língua Gestual Portuguesa (LGP), a docência da área curricular ou da disciplina de LGP poderá ser exercida por profissionais com habilitação suficiente, designadamente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos (APS) ou pela Associação de Surdos do Porto (ASP). Salientamos, ainda, que a competência em LGP dos docentes surdos ou ouvintes deverá ser certificada pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto, sendo estas as entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP, à data da publicação deste diploma.

Serviço não docente
Artigo 29.º

As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, devem ser desenvolvidas por técnicos com formação profissional e perfil adequados. Sempre que os quadros dos recursos humanos do agrupamento de escolas não disponham dos técnicos necessários, poderá o agrupamento recorrer à aquisição desses serviços nos termos da lei.

Cooperação e parceria
Artigo 30.º

No âmbito da educação especial, a articulação com os serviços da comunidade assume a maior importância numa óptica de rentabilização de recursos. Neste sentido, as escolas ou agrupamentos de escolas devem estabelecer **parcerias** com instituições particulares de solidariedade social e centros de recursos especializados (consultar documento estratégico em www.dgidc.min-edu.pt).
Os processos de cooperação e de parceria possibilitam aos agrupamentos uma maior qualidade e eficiência no que se refere às respostas a desenvolver para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente desde o momento da referenciação até à conclusão da escolaridade ou à sua integração em áreas relacionadas com o emprego ou actividades ocupacionais. Estas parcerias facilitarão também a implementação de estratégias de suporte à família.

3. Processo de Avaliação/Intervenção

3.1. Referenciação e Avaliação

Processo de referenciação
Artigo 5.º

O actual documento legislativo pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente possam vir a necessitar de respostas educativas no âmbito da educação especial.
A referenciação consiste na comunicação/formalização de situações que possam indiciar a existência de necessidades educativas especiais de carácter permanente.
Neste primeiro momento, devem ser indicados quais os problemas detectados. Em termos gerais, a referenciação deve espelhar o conjunto de preocupações relativas à criança ou jovem referenciado.

Quem pode efectuar a referenciação?

A referenciação pode ser efectuada sempre que existe suspeita que uma criança ou jovem necessita de uma resposta educativa no âmbito da educação especial.
De um modo geral, a iniciativa pode vir de:

- pais ou encarregados de educação;
- serviços de intervenção precoce;
- docentes;
- serviços da comunidade, tais como:
  - Serviços de Saúde;
  - Serviços da Segurança Social;
  - Serviços da Educação;
  - outros.

Há que ter presente que, embora qualquer destes serviços possa fazer a referenciação, a família deverá ser contactada para autorizar o início do processo de avaliação.

A quem é feita a referenciação?

A referenciação é feita aos órgãos de gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência. A formalização da referenciação é feita através do preenchimento de um formulário (ex. *Modelo de formulário para referenciação*) disponibilizado pela escola e no qual se regista o motivo da referenciação, informações sumárias sobre a criança ou jovem e se anexa toda a documentação que se considere importante para o processo de avaliação.

Após a referenciação compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos necessários que levarão à tomada de decisão no âmbito do processo de avaliação.

Ver exemplo de modelo de formulário

Formulário de Referenciação

Ano Lectivo ___/___

O conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola solicita ao Departamento de Educação Especial (DEE) e aos serviços técnico-pedagógicos de apoio aos alunos a avaliação das crianças e jovens referenciados e a elaboração do respectivo relatório técnico-pedagógico.

A avaliação tem como objectivo recolher informação que permita:

- verificar se se está perante uma situação de Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente;
- dar orientações para a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) e identificar os recursos adicionais a disponibilizar.

Processo de avaliação

Artigo 6.º

Neste sentido, a primeira questão que se coloca é de saber se se está perante uma situação que exije uma avaliação especializada.

Caso se considere, uma vez analisada toda a informação disponível, que o aluno não apresenta necessidades educativas que exijam uma intervenção no âmbito da educação especial, os serviços acima referidos deverão proceder ao encaminhamento desta situação para os apoios disponibilizados pela escola que mais se adeqúem à situação, o que virá registado no relatório técnico-pedagógico.

Caso se considere a necessidade de uma avaliação especializada, o conselho executivo poderá solicitar a intervenção de outros técnicos ou serviços (serviços de saúde, centros de recursos especializados, escolas ou unidades previstas nos n.os 2 e 3 do art.º 4.º), para que em conjunto com os encarregados de edu-

cação se constitua uma equipa pluridisciplinar que avalie as necessidades específicas de cada aluno.

Como se planifica o processo de recolha de informação?

Uma vez constituída a equipa, a primeira etapa consiste na análise da informação disponível para posteriormente se decidir **o que é necessário avaliar**, **quem vai avaliar** e **como se avalia**. (Cf. *Preparação individual de reunião de equipa* e *Roteiro da avaliação*.)

A avaliação, tendo a CIF-CJ[3] como quadro de referência, deve contemplar vários factores (componentes da funcionalidade e da incapacidade e factores contextuais) e as interacções que se estabelecem entre eles.

Para o efeito deverão ser seleccionadas as categorias relativamente às quais se considere ser necessário obter nova ou mais informação, de acordo com a condição específica de cada criança/jovem.

Identificados os aspectos em que vai incidir a avaliação, é necessário definir quem vai avaliar as diferentes categorias e que instrumentos vão ser utilizados. Esta fase é da maior importância, já que desta forma não se duplicará informação e ficará claro o papel de cada um neste processo.

Elaboração do relatório técnico-pedagógico

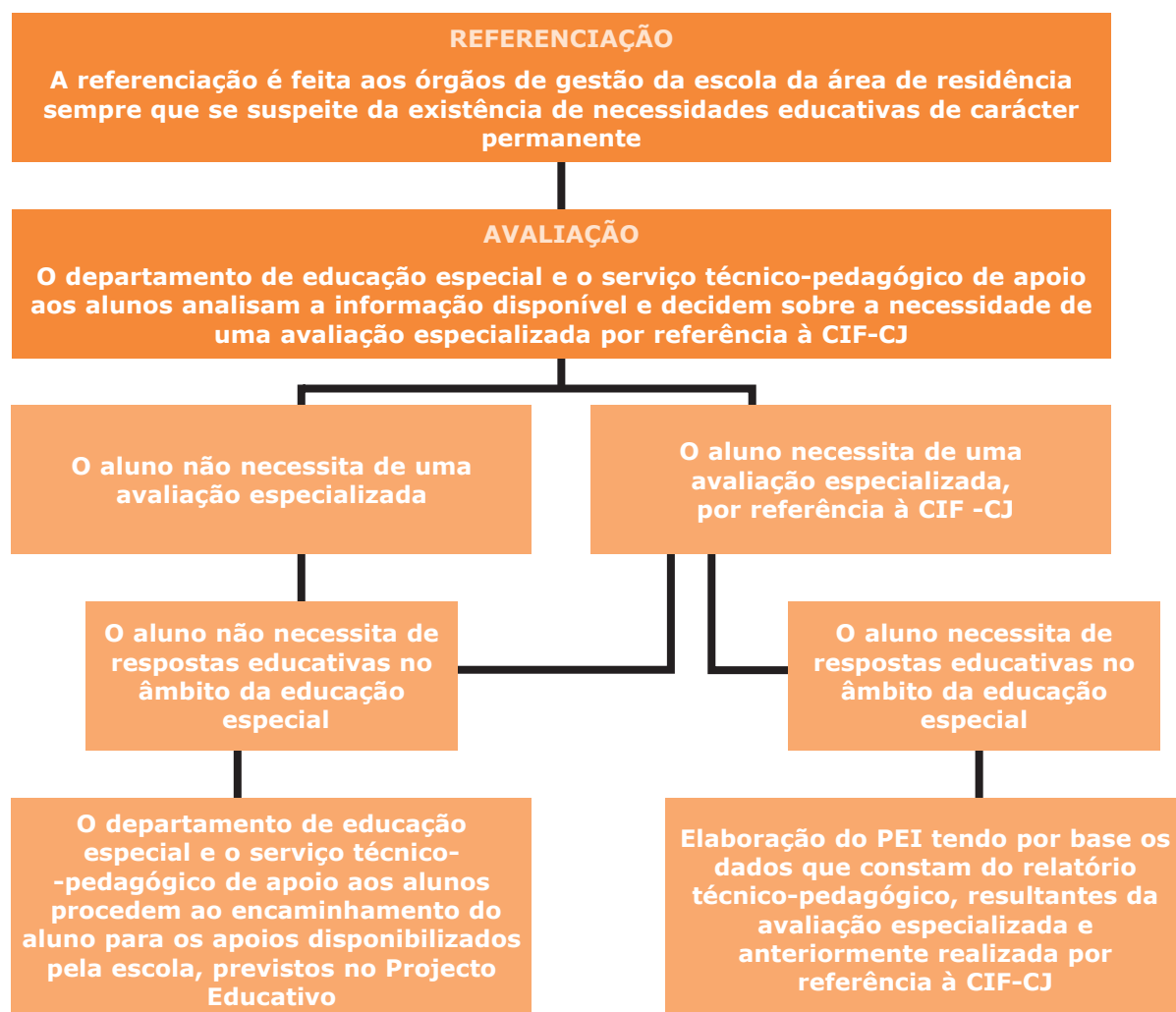
Depois de uma análise conjunta dos dados da avaliação, com a ajuda da *checklist* (cf. *Cheklist*) é elaborado um relatório técnico-pedagógico onde se identifica o perfil de funcionalidade do aluno, tendo em conta actividade e participação, as funções e estruturas do corpo e a descrição dos facilitadores e barreiras que a nível dos factores ambientais influenciam essa mesma funcionalidade. O relatório deverá ainda explicar as razões que determinam as necessidades educativas especiais e a sua tipologia, bem como as respostas e medidas educativas a adoptar que servirão de base à elaboração do Programa Educativo Individual (PEI).

Confirmada a anuência do encarregado de educação, o relatório técnico-pedagógico será homologado pelo conselho executivo.

[3] *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version.* World Health Organization, 2007

Este relatório fará parte integrante do processo individual do aluno.

O processo de avaliação deverá ficar concluído 60 dias após a referenciação, com a aprovação do PEI pelo conselho executivo.

Figura 1 – Fases inerentes ao processo de referenciação e avaliação

3.2. Programação e Planeamento

3.2.1. Programa Educativo Individual

O Programa Educativo Individual (PEI) constitui um documento que assume a maior importância para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo.
Desenhado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno, o PEI é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem. Este procedimento facilita a progressão ao longo da escolaridade, permitindo aos alunos completar o ensino secundário com maiores níveis de sucesso.

Programa Educativo Individual
Artigo 8.º

Um PEI é ...

- um documento formal que garante o direito à equidade educativa dos alunos com necessidades educativas de carácter permanente;
- um instrumento de trabalho que descreve o perfil de funcionalidade por referência à CIF-CJ do aluno e estabelece as respostas educativas específicas requeridas por cada aluno em particular;
- um documento que responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação de medidas educativas que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- um instrumento dinâmico que deve ser regularmente revisto e reformulado, uma vez que se fundamenta numa avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno, passível de sofrer alterações.

Um PEI não é ....

- um plano diário de aula ou de trabalho;
- apenas uma lista de estratégias de ensino/aprendizagem a desenvolver na sala de aula;
- uma declaração de intenções.

O modelo de PEI a usar em cada escola deve ser aprovado por deliberação do conselho pedagógico, devendo obrigatoriamente incluir os seguintes dados:

Que informação deve obrigatoriamente incluir o PEI?

- ☑ Identificação do aluno;
- ☑ Resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- ☑ Indicadores de funcionalidade e factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- ☑ Definição das medidas educativas a implementar;
- ☑ Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- ☑ Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- ☑ Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- ☑ Identificação dos profissionais responsáveis;
- ☑ Definição do processo de avaliação da implementação do PEI;
- ☑ Data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Ver exemplo de modelo de PEI

Programa Educativo Individual

Ano Lectivo ____/____

Estabelecimento de Ensino:

Agrupamento de Escolas:

Nome: Data de Nascimento:

Morada: Telefone:

Nível de Educação ou Ensino: ☐ Pré-Escolar ☐ 1.ºCEB ☐ 2.º CEB ☐ 3.ºCEB ☐ E. Secundário

Ano de Escolaridade: Turma:

Nome do docente responsável pelo grupo/turma:

Nome do docente de educação especial:

A elaboração e aplicação do PEI inserem-se num processo integrado e contínuo, realizado no âmbito de uma equipa pluridisciplinar.

Quais as fases do processo de elaboração e implementação do PEI?

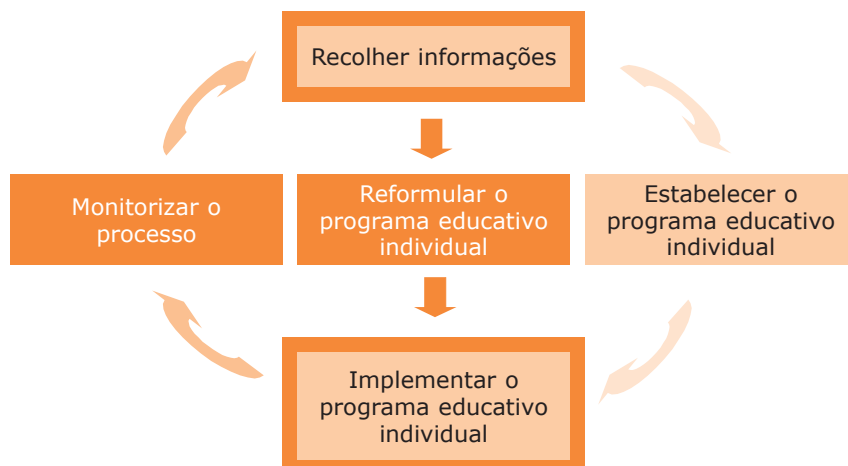
Figura 2 – Fases inerentes ao processo de elaboração e implementação do PEI

Recolher informações

Monitorizar o processo

Reformular o programa educativo individual

Estabelecer o programa educativo individual

Implementar o programa educativo individual

Elaboração do PEI
Artigo 10.º

O PEI é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente responsável pelo grupo ou turma ou pelo director de turma, dependendo do nível de educação ou ensino que o aluno frequenta, pelo docente de educação especial e pelo encarregado de educação, ou seja, por quem melhor conhece o aluno e por quem trabalha directamente com ele.
Sempre que se considere necessário, poderá ser solicitada a participação de outros elementos do departamento de educação especial, dos serviços técnico-pedagógicos de apoio aos alunos ou de outros serviços, designadamente, os centros de saúde, os centros de recursos especializados, as escolas de referência (para a educação bilingue de alunos surdos ou para a educação de alunos cegos ou com baixa visão) ou as unidades que desenvolvem respostas específicas diferenciadas (para alunos com perturbações do espectro do autismo ou com multideficiência).
No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do PEI um docente surdo de Língua Gestual Portuguesa.
A elaboração do PEI no âmbito de um trabalho em equipa permite:

- a partilha de informação relativa ao funcionamento do aluno em vários contextos;
- uma compreensão comum, por parte de todos os intervenientes, dos facilitadores e barreiras ao desempenho do aluno;
- uma implicação mais activa e responsável, por parte de todos, incluindo os pais ou encarregados de educação;
- uma intervenção contextualizada e concertada.

Coordenação do PEI
Artigo 11.º

A elaboração e aprovação do PEI deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação, dando-se início à sua implementação. O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

Para que o PEI possa ser implementado tem necessariamente que:

Coordenação e acompanhamento do PEI
Artigo 13.º

- ser aprovado por deliberação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo;
- existir uma autorização expressa dos encarregados de educação, consubstanciada no próprio PEI.

Sempre que os pais ou o encarregado de educação não concordem com as medidas propostas têm o direito de recorrer aos serviços regionais do Ministério da Educação, mediante a apresentação de um documento escrito no qual fundamentem as razões da sua discordância. Constituem excepção as situações em que estes, comprovadamente, não exerçam o seu direito de participação no processo educativo dos seus filhos.

Tal como em relação a todos os outros alunos, a avaliação daqueles que têm um programa educativo individual deve assumir um carácter de continuidade, devendo ser usadas diversas estratégias, designadamente, observação directa, construção de portefólios, provas de avaliação, auto-avaliação do aluno, avaliação dos pares, etc.

Nas reuniões de avaliação, os intervenientes devem partilhar as suas percepções relativamente ao desempenho do aluno e progressos verificados, de forma a definir ou redefinir prioridades (cf. *Preparação individual de reunião de equipa*).

Esta avaliação permite obter dados essenciais para se monitorizar a eficácia das medidas educativas, podendo, a qualquer momento, ser necessário introduzir alterações às medidas inicialmente definidas.

A avaliação dos resultados obtidos pelo aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual tem, obrigatoriamente, de ser realizada em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola e consubstanciada num relatório no final do ano lectivo.

Este relatório circunstanciado deve:

- ser elaborado conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial e outros profissionais que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno;
- explicitar a necessidade, ou não, de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino/aprendizagem;
- propor as alterações necessárias ao programa educativo individual;
- ser aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação;
- constituir parte integrante do processo individual do aluno;
- ter anexado o programa educativo individual e obrigatoriamente ser disponibilizado ao estabelecimento de ensino que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Decorrente desta avaliação pode haver necessidade de rever o programa educativo individual, o que pode ser feito a qualquer momento. Obrigatoriamente, tem de ser revisto no final de cada nível de educação e ensino e no final de cada ciclo do ensino básico.

3.2.2. O Plano Individual de Transição

Plano Individual de Transição
Artigo 14.º

Sempre que os alunos apresentem necessidades educativas especiais de carácter permanente que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, deve a escola, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, complementar o PEI com um Plano Individual de Transição (PIT).

O PIT é um documento que ...

- consubstancia o projecto de vida do aluno, para uma vida em sociedade com adequada inserção social e familiar ou numa instituição que desenvolva actividades de carácter ocupacional e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional;
- perspectiva um processo dinâmico, a curto, médio e longo prazo, com o objectivo de promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária;
- deve ser flexível, para responder a mudanças de valores e experiências;
- deve responder às expectativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem;
- deve definir as etapas que é necessário percorrer e as acções a desenvolver, desde o presente até à conclusão do percurso educativo, para que o aluno consiga tornar real o seu projecto de vida;
- não deve duplicar a informação constante no PEI, mas sim acrescentar informação específica relativa ao processo de transição;
- é elaborado pela equipa responsável pelo PEI, em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais, nomeadamente das áreas da segurança social e serviços de emprego e formação profissional;
- deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregado de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

A definição e implementação do PIT integra-se num processo dinâmico que envolve duas fases sequenciais, podendo repetir-se e redefinir-se até se ajustarem expectativas, competências e ofertas existentes na comunidade (cf. Figura 3).

Figura 3 – Processo de elaboração e implementação do PIT

Processo de elaboração e implementação do PIT

A elaboração do PIT passa por uma primeira fase, para conhecimento dos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem. Em função desses dados, e relativamente aos alunos com capacidades para exercer uma actividade profissional, esta fase inclui ainda o levantamento das necessidades do mercado de trabalho na comunidade em que o jovem se insere e a procura de oportunidades de formação ou de experiências de trabalho em contexto real.

Inventariadas as possibilidades de experiências de formação ou de estágios, importa identificar as competências requeridas (competências académicas, pessoais e sociais) e as adaptações ou equipamentos especiais necessários. Após este levantamento há que procurar estabelecer protocolos com os serviços ou instituições onde o jovem vai realizar formação ou estágios, definir

as tarefas que vai desenvolver, as competências a adquirir e o suporte, quando necessário, a disponibilizar para a realização dessas tarefas.

Toda esta informação deve ser incluída no PIT, bem como a clarificação dos papéis e responsabilidades de cada um dos intervenientes na implementação do mesmo.

Relativamente aos jovens cujas incapacidades não lhes permitem, no futuro, exercer uma actividade profissional, a pesquisa deve incidir na procura de centros de actividade ocupacional que possam proporcionar actividades do seu interesse e de acordo com as suas competências. O plano deve incluir a possibilidade destes jovens experienciarem diferentes tarefas proporcionadas pelos referidos centros.

A implementação do PIT deve ser acompanhada e continuamente monitorizada. A avaliação faz, pois, parte integrante de todo o processo, devendo cada novo passo ser avaliado antes de se passar ao seguinte.

Para além dos aspectos relativos a uma futura profissão ou actividade ocupacional, o PEI dos alunos em fase de transição deve contemplar actividades de promoção da autonomia em casa e na comunidade, bem como ao nível da recreação e lazer. Deve também explicitar áreas relativas ao desenvolvimento e reforço de aprendizagens de cariz funcional e definir, para além das actividades desenvolvidas fora do contexto da turma, as que serão realizadas com os colegas da turma.

A informação e suporte às famílias, nomeadamente no que diz respeito à legislação e inventariação de instituições e serviços sociais de apoio, constitui outra vertente a desenvolver no âmbito dos processos de transição.

Certificação
Artigo 15.º

Os instrumentos de **certificação** da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual, identificando as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

Para efeitos de certificação devem ser seguidas as normas de emissão e utilizados os formulários legalmente fixados para o sistema de ensino.

4. Respostas Educativas

4.1. Medidas Educativas

Adequações no Processo de Ensino e de Aprendizagem
Artigo 16.º

A adequação do processo de ensino e de aprendizagem tem por objectivo facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma das crianças e jovens com necessidades educativas de carácter permanente.

A adequação do processo de ensino e de aprendizagem pressupõe uma abordagem assente nos princípios da diferenciação e da flexibilização ao nível do currículo: (i) áreas curriculares e disciplinas; (ii) objectivos e competências; (iii) conteúdos; (iv) metodologias; (v) modalidades de avaliação, bem como dos elementos de acesso ao currículo como sejam, entre outros, a organização e gestão do espaço, do tempo, dos recursos humanos, materiais e financeiros. Todas as modificações a introduzir no processo de ensino e de aprendizagem devem sempre partir dum menor para um maior afastamento do currículo comum.

A adequação deste processo vai exigir, por parte da escola, mudanças na sua organização de forma a encontrar e a desenvolver, para todos os alunos, as respostas educativas mais adequadas.

No que respeita à intervenção dos docentes, esta terá que assentar em estratégias de diferenciação pedagógica e numa intervenção especializada. Desta forma, será possível uma regulação individualizada dos processos e percursos de aprendizagem, competindo aos profissionais encontrar estratégias de ensino adequadas às formas de aprendizagem dos alunos. Este facto implica uma prática diversificada de estratégias, actividades e métodos, seja em grande grupo, seja direccionadas para o aluno individual.

Medidas Educativas que integram a adequação do processo de ensino e de aprendizagem

As medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e de aprendizagem são:

- Apoio pedagógico personalizado
- Adequações curriculares individuais
- Adequações no processo de matrícula
- Adequações no processo de avaliação
- Currículo específico individual
- Tecnologias de apoio

Apoio pedagógico personalizado
Artigo 17.º

O apoio pedagógico personalizado inclui: (i) o reforço de estratégias a desenvolver com estes alunos, no seu grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das actividades; (ii) o estímulo e o reforço de determinadas competências e aptidões necessárias à aprendizagem; (iii) a antecipação e o reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no âmbito do grupo ou da turma; (iv) o reforço e desenvolvimento de competências específicas.

A medida **apoio pedagógico personalizado** apenas requer a intervenção directa do docente de educação especial quando, no PEI do aluno, se preveja a necessidade de realizar actividades que se destinem ao reforço e desenvolvimento de competências específicas, não passíveis de serem efectuadas pelo docente responsável de grupo, turma ou disciplina.

Entende-se por competências específicas, entre outras, as que são desenvolvidas no âmbito da aprendizagem do Braille, da orientação e mobilidade, do treino de visão, da leitura e da escrita para alunos surdos (competências de escrita transversais ao currículo), da comunicação aumentativa e alternativa.

O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social do aluno, que exigem actividades de cariz funcional, com tempos e espaços próprios e sistematização de estratégias específicas, devem, também, ser asseguradas pelo docente de educação especial. Podemos referir, como exemplo, actividades que tenham como objectivo possibilitar ao aluno aprendizagens da vida real como sejam:

- utilizar o cartão da escola nas suas diferentes funções;

- utilizar os serviços da escola de forma autónoma (i.e. bar, refeitório, papelaria);
- aceder aos diferentes serviços da comunidade envolvente;

Adequações curriculares individuais
Artigo 18.º

A medida **adequações curriculares individuais** traduz-se em adequações de âmbito curricular, que não põem em causa o currículo comum ou as orientações curriculares respeitantes ao pré-escolar. Neste sentido, poderão ser introduzidas disciplinas ou áreas curriculares específicas, designadamente Língua Gestual Portuguesa (L1) e Língua Portuguesa/Português segunda língua, para alunos surdos (LP2), leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e actividade motora adaptada, entre outras, permitindo o acesso ao currículo comum, bem como uma maior autonomia.
Estas adequações podem ainda traduzir-se na introdução de objectivos e conteúdos intermédios ou na dispensa de actividades sempre que o nível de funcionalidade do aluno dificulte acentuadamente, ou impossibilite, a sua execução. A dispensa de actividades deverá ser aplicada, única e exclusivamente, quando o recurso a tecnologias de apoio não for suficiente para permitir a sua realização.

Adequações no processo de matrícula
Artigo 19.º

Todos os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem frequentar o jardim-de-infância ou a escola independentemente da sua área de residência. Aos alunos surdos, cegos, ou com baixa visão, é dada prioridade na matrícula em escolas de referência.
Os alunos com perturbações do espectro do autismo, multideficiência, ou surdocegueira congénita, podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino especializado independentemente da sua área de residência.
Aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente pode ser concedido o adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade apenas por um ano, não sendo possível a sua renovação. Esta medida deve ser entendida como uma excepção e não como uma regra. As situações tidas como excepcionais podem resultar de factores diversos e com um elevado nível de abrangência e, por essa razão, têm que ser

bem fundamentadas. Entende-se que constitui a base desta fundamentação os benefícios que podem advir do facto de o aluno frequentar a educação pré-escolar por mais um ano, devendo estes ser claramente explicitados.
No caso dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e no ensino secundário, a matrícula dos alunos com necessidades educativas de carácter permanente pode ser feita por disciplinas, desde que não seja alterada a sequencialidade do regime educativo comum.

Adequações no processo de avaliação
Artigo 20.º

O processo de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, à excepção dos que têm um currículo específico individual, segue as normas de avaliação definidas para os diferentes níveis e anos de escolaridade, podendo, no entanto, proceder-se a adequações que, entre outras, consistem em alterações:

- do tipo de provas;
- dos instrumentos de avaliação e certificação;
- das condições de avaliação (i.e. formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local da mesma).

A avaliação é um elemento integrante e regulador das aprendizagens, permitindo uma recolha sistemática de informação sobre as aquisições e necessidades do aluno. A análise da informação recolhida através deste processo permite orientar o percurso escolar de cada aluno e proceder à adequação, sempre que necessário, do currículo (nos seus diferentes níveis) em função das necessidades dos alunos. A avaliação permite, ainda, certificar as aprendizagens realizadas e as competências adquiridas.
Como já foi referido, os alunos com Currículo Específico Individual não estão sujeitos ao processo de avaliação e de transição de ano escolar característico do regime educativo comum. Estes alunos ficam sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no seu PEI.

Currículo Específico Individual
Artigo 21.º

O Currículo Específico Individual prevê alterações significativas no currículo comum que se podem traduzir:

- na priorização de áreas curriculares ou determinados conteúdos em detrimento de outros;
- na eliminação de objectivos e conteúdos;
- na introdução de conteúdos e objectivos complementares referentes a aspectos bastante específicos (i.e. comunicação não verbal; utilização de tecnologias de apoio no âmbito da comunicação, mobilidade, acessibilidades);
- na eliminação de áreas curriculares.

É o nível de funcionalidade do aluno que vai determinar o tipo de modificações a realizar no currículo. Estas devem corresponder às necessidades mais específicas do aluno. Este tipo de currículos, assente numa perspectiva curricular funcional, tem por objectivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a autonomia do aluno, aspectos essenciais à sua participação numa variedade de contextos de vida.
Pretende-se que estes currículos:

- tenham um cariz funcional, ou seja, as actividades propostas têm que ser úteis para a vida presente e futura (pós-escolar) do aluno;
- a selecção das competências a desenvolver deve ter como critério a sua aplicabilidade nos diferentes contextos de vida do aluno;
- a aprendizagem das competências definidas deve ser, sempre que possível, realizada nos contextos reais por forma a dar-lhes significado;
- as actividades devem estar relacionadas, na medida do possível, com a idade cronológica e com os interesses do aluno.

O currículo específico individual substitui as competências definidas para cada nível de educação e de ensino, mediante o parecer do conselho de docentes ou do conselho de turma.

Pelas suas implicações, tanto ao nível do tipo de aprendizagens como da certificação, a opção por este tipo de currículo deve ser muito bem ponderada, exigindo uma avaliação rigorosa do aluno.
Compete ao Conselho Executivo e ao Departamento de Educação Especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Tecnologias de Apoio
Artigo 22.º

No âmbito da educação especial referimo-nos a **tecnologias de apoio** como um conjunto de dispositivos e equipamentos que têm por objectivo compensar uma limitação funcional e facilitar um modo de vida independente, sendo por isso elementos facilitadores do desempenho de actividades e da participação dos alunos com necessidades educativas especiais em diferentes domínios (aprendizagem, vida social e profissional).
As tecnologias de apoio podem ser utilizadas em diferentes áreas, tais como:

- cuidados pessoais e de higiene;
- mobilidade;
- adaptações para mobiliário e espaço físico;
- comunicação, informação e sinalização;
- recreação.

4.2. Modalidades Específicas de Educação

O que se entende por educação bilingue de alunos surdos e comunidade linguística de referência?

No sentido da adequação do processo de acesso ao currículo, e para a inclusão escolar e social dos alunos surdos, a educação destes deve ser feita em ambientes bilingues adequados ao desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) enquanto língua natural e primeira língua de acesso ao currículo e também da língua portuguesa (escrita e, eventualmente, falada).

Para tal, é necessário que os alunos surdos estejam inseridos numa comunidade linguística de referência, promotora do desenvolvimento da língua gestual portuguesa, ou seja, numa comunidade linguística o mais alargada possível, numa escola que concentre grupos de socialização e de referência constituídos por crianças, jovens e adultos surdos que comuniquem em LGP, em permanente interacção. Este facto implica a concentração de alunos surdos em escolas de referência.

Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos?
Artigo 23.º

As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos constituem uma resposta educativa especializada, para alunos surdos que concentram estes alunos numa escola em grupos ou turmas de alunos surdos. Estas escolas têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas ao ensino bilingue de alunos surdos. Os alunos surdos têm prioridade de matrícula nestas escolas.

Para que estes alunos tenham acesso ao currículo comum, estas escolas integram docentes e técnicos específicos assim como equipamentos essenciais às necessidades da população surda, tanto ao nível da sala de aula como da escola, estando todos eles definidos no novo documento legislativo.

Nas escolas onde estas respostas forem desenvolvidas, é primordial que, desde cedo, haja uma articulação com os serviços de intervenção precoce para que as crianças surdas, desde os primeiros meses, tenham acesso à LGP. Neste sentido, pode ser facultada a entrada precoce no jardim-de-infância, num grupo de crianças surdas, e todo o seu percurso educativo deve ser assegurado em grupos e turmas de surdos, possibilitando o

desenvolvimento da sua língua natural numa comunidade linguística cuja primeira língua é a LGP.

O facto das crianças e jovens integrarem grupos ou turmas de surdos não exclui a necessidade de estes grupos ou turmas desenvolverem projectos ou actividades conjuntamente com turmas de alunos ouvintes, na comunidade escolar.

Estas escolas têm como objectivos:

Quais os objectivos das Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos?

- assegurar o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos;
- assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;
- assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala, do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos, bem como de outros apoios de que devam beneficiar;
- organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;
- organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;
- criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências, numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo, entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;
- programar e desenvolver acções de formação em língua gestual portuguesa, para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;
- colaborar e desenvolver com as Associações de Pais e com as Associações de Surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

A prossecução destes objectivos deve ser assegurada pelo Conselho Executivo uma vez que é da sua competência garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão de alunos surdos.

Escolas de referência para alunos cegos e com baixa visão
Artigo 24.º

As escolas de referência constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas, ou escolas secundárias, para alunos cegos e com baixa visão, do concelho ou dos concelhos limítrofes, dependendo da sua localização e da rede de transportes existentes.
Criadas por despacho ministerial, sempre que se justifique a concentração logística de recursos, estas escolas integram docentes com formação especializada em educação especial, no domínio da visão, e outros profissionais com competências para o ensino de Braille e de orientação e mobilidade, devendo estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam. Ao Conselho Executivo do agrupamento de escolas ou escolas secundárias cabe a responsabilidade da organização e acompanhamento do funcionamento das respostas educativas prestadas a estes alunos.
Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

Quais os objectivos das escolas de referência para alunos cegos e com baixa visão?

- assegurar a observação e avaliação visual e funcional;
- assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do Braille, bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;
- assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, *software* de ampliação de caracteres, linhas Braille e impressora Braille;
- assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e da mobilidade;
- assegurar o treino visual específico;
- orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente, a Educação Visual, Educação Física, Técnicas Laboratoriais, Matemática, Química, Línguas Estrangeiras e Tecnologias de Comunicação e Informação;
- assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;
- assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais.

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo
Artigo 25.º

As unidades de ensino estruturado constituem uma resposta educativa especializada, desenvolvida em agrupamentos de escolas, ou escolas secundárias, para alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

A sua criação é proposta por deliberação do Conselho Executivo, ouvido o Conselho Pedagógico, e autorizada por despacho do director regional, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos, a natureza das respostas, os equipamentos específicos e as especializações profissionais justifiquem a sua concentração.

As referidas unidades integram docentes especializados em educação especial, devendo ser introduzidas as modificações necessárias no espaço físico e apetrechadas com mobiliário e equipamentos adequados às necessidades específicas desta população.

Ao Conselho Executivo do agrupamento de escolas, ou escolas secundárias, cabe a responsabilidade de organizar, acompanhar e orientar o funcionamento das unidades. Gestão de recursos, organização de formação específica, estabelecimento de parcerias e acompanhamento metodológico, constituem algumas das competências dos Conselhos Executivos.

A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e idade dos alunos.

Quais os objectivos das unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo?

Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

- promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado que consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;

- aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- proceder às adequações curriculares necessárias;
- organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;
- adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita
Artigo 26.º

A implementação de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, em agrupamentos de escolas, ou escolas, constitui uma resposta educativa especializada para responder às necessidades específicas destes alunos, tendo em conta o seu nível de funcionalidade e a sua idade.

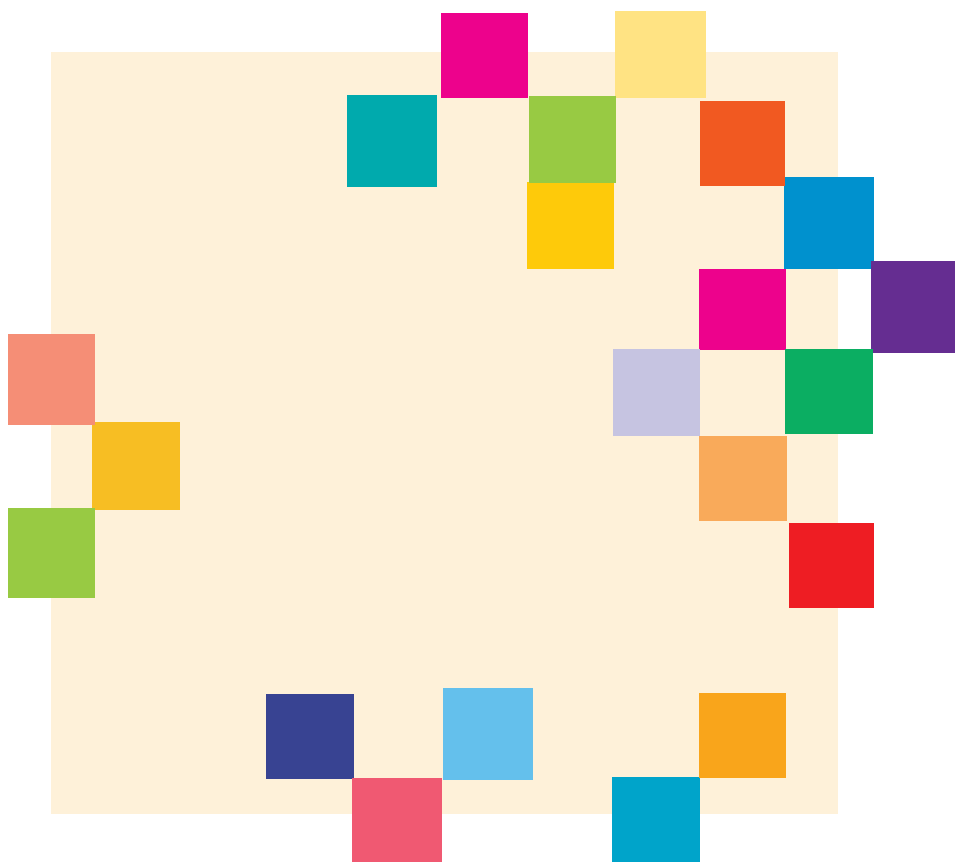
As escolas, ou agrupamento de escolas, onde funcionam estas unidades, concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e da rede de transportes disponibilizados.

As escolas, onde funcionam unidades de apoio especializado integram docentes com formação especializada em educação especial e devem introduzir as modificações nos espaços e no mobiliário, face às metodologias e técnicas a implementar que se revelem imprescindíveis para responder às necessidades da população a que se destinam.

Ao Conselho Executivo do agrupamento de escolas, ou escolas secundárias, cabe a responsabilidade da organização e acompanhamento do funcionamento das respostas educativas prestadas a estes alunos.

Quais os objectivos das unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita?

Constituem objectivos das unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita:

- promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;
- assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;
- proceder às adequações curriculares necessárias;
- adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;
- assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia, e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;
- organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

INSTRUMENTOS
para o PROCESSO de AVALIAÇÃO
e de ELABORAÇÃO do PEI

1. Modelo de Formulário para Referenciação

Formulário de Referenciação

Ano Lectivo ____/____

Agrupamento de Escolas: ______________________________

Entidade ou pessoa responsável pela referenciação: ______________________________

Data da referenciação: _____/_____ /_____

Nome: ______________________________ Data de Nascimento: ____________

Morada: ______________________________ Telefone: ____________

Nível de Educação ou Ensino: ☐ Pré-Escolar ☐ 1.º CEB ☐ 2.º CEB ☐ 3.º CEB ☐ E. Secundário

Ano de Escolaridade: ______________________________ Turma: ____________

Outra situação: ______________________________

Motivo da referenciação:

Tomei conhecimento

Assinatura do Conselho Executivo: ______________________________

Data: _____/_____ /_____

2. Preparação Individual de Reunião de Equipa

Reuniões de equipa

Para que se possa caracterizar o perfil de funcionalidade de cada aluno nos seus contextos de vida é importante que se reúnam professores e pais, e sempre que necessário outras pessoas da escola ou a ela exteriores que conheçam o aluno.

Estas reuniões possibilitam que se partilhem pontos de vista, que em conjunto se procurem soluções e se definam prioridades.

Quando é que se realiza uma reunião?

A reunião realiza-se sempre que, após a referenciação, a equipa responsável pela avaliação considere necessário recolher informação adicional que permita saber qual a percepção que as pessoas que melhor conhecem o aluno têm sobre a sua funcionalidade e incapacidade de modo a direccionar a avaliação no sentido de se identificarem as respostas educativas mais adequadas (Quais as dificuldades e potencialidades do aluno? Quais as razões para existirem tais dificuldades? O que se pode fazer a fim de melhorar a situação?).

No âmbito da avaliação do aluno, caso já exista um programa educativo individual, para que se possam partilhar as diferentes percepções relativamente ao desempenho do aluno e progressos verificados, de forma a definir ou redefinir prioridades (Com as medidas definidas foram conseguidos os objectivos pretendidos? Estas medidas continuam a ser necessárias? É necessário reformular as medidas anteriormente definidas?).

Quem é que participa nas reuniões?

Nas reuniões devem participar as pessoas que possam ajudar a compreender a situação. Presentes estarão sempre os professores e os encarregados de educação. A presença, ou não, do aluno deve ser ponderada em função de cada situação particular.

Podem também participar elementos dos órgãos de gestão e outros profissionais que possam contribuir para um conhecimento mais claro e aprofundado da funcionalidade e incapacidade do aluno.

Todos os participantes devem tomar conhecimento de todos os intervenientes que irão estar presentes na reunião, através de convocatória.

Quanto tempo dura a reunião?

A convocatória deve explicitar o tempo previsto para a realização da reunião.

Quem é que orienta a reunião?

Caso se insira no âmbito do processo de referenciação e avaliação, a reunião deve ser orientada por elementos do departamento de educação especial e do serviço técnico-pedagógico de apoio aos alunos.

Sempre que seja realizada no âmbito da monitorização da eficácia das medidas educativas estabelecidas no PEI, a reunião deve ser orientada pelo coordenador do programa educativo individual.

Adaptado de Judith Hollenweger e Peter Lienhard, in *Shulische Standortgespräche*. Zurique, Agosto de 2007.

Como é que os participantes se preparam para a reunião?

Os participantes preparam-se para a reunião preenchendo o formulário "Preparação individual de reuniões de equipa".

Este formulário permite visualizar diferentes perspectivas sobre o aluno e ajuda a encontrar, em conjunto, os aspectos mais importantes a discutir.

Como é que se preenche o formulário?

No formulário pode anotar, em poucas palavras, a sua descrição da actual situação (O que é difícil neste momento, o que é especial? Qual o problema mais importante?).

Relativamente a cada parâmetro, se na sua opinião o desempenho do aluno for idêntico ao dos seus colegas de turma com a mesma idade, coloque uma cruz no espaço do meio.

Por vezes pode ser difícil colocar apenas uma cruz. Nesse caso coloque mais do que uma cruz e anote as suas observações no espaço à esquerda.

Depois de preenchido, releia o formulário e reflicta, sobre todos os itens, se são observados mais aspectos positivos ou negativos.

Quanto tempo é preciso, aproximadamente, para preencher o formulário?

Disponha de 5 a 10 minutos, não mais. Trata-se apenas de uma avaliação global que, no entanto, será fundamental para a reunião.

É preciso preencher tudo?

Não. Se pensar "Isto eu não posso avaliar" ou "Sobre este assunto preferia não dizer nada", deixe os respectivos espaços em branco.

Adaptado de Judith Hollenweger e Peter Lienhard, in *Shulische Standortgespräche*. Zurique, Agosto de 2007.

VERSÃO PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Preparação individual de reunião de equipa

Compreensão e planificação em conjunto

Nome do(a) aluno(a): ....

Data da reunião: ....

Todos os que participarem na reunião recebem uma folha como esta e terão que levá-la preenchida para a reunião. Se alguma questão não estiver clara ou for difícil de avaliar, deixe o espaço em branco e passe para a questão seguinte. Esta folha fica na posse de quem a preencheu.

Breve descrição da situação actual:

1-2 cruzes	Palavras especialmente importantes podem ser sublinhadas	**Se for necessário, pode anotar aqui observações referentes a cada aspecto em particular**
Pontos Fortes ⬆ ⬇ Pontos Fracos	**Aprendizagem geral** A criança sabe ouvir, ver, sentir; estar atenta, aprender versos, melodias, movimentos e transmiti-los; designar formas, descrever e apresentar; descobrir coisas e estabelecer relações através do jogo; encontrar soluções e pô-las em prática; utilizar estratégias, planear; praticar.	
Pontos Fortes ⬆ ⬇ Pontos Fracos	**Aquisição da língua** A criança sabe repetir oralmente com exactidão; compreender o sentido das palavras e símbolos; formar frases correctas; construir um vocabulário correspondente à sua idade; falar dando um sentido àquilo que diz.	
Pontos Fortes ⬆ ⬇ Pontos Fracos	**Aprendizagem da matemática** A criança sabe contar; orientar-se no espaço (atrás/à frente, em cima/em baixo); ter consciência dos tamanhos e das quantidades, assim como classificá-los, segundo os seus próprios critérios ou indicações dadas; orientar-se no campo dos números; descobrir regras.	

Adaptado de Judith Hollenweger e Peter Lienhard, in *Shulische Standortgespräche*. Zurique, Agosto de 2007.

Pontos Fortes
Pontos Fracos

Lidar com exigências
A criança sabe executar uma actividade sozinha ou em grupo; tomar responsabilidades; respeitar o desenrolar das actividades do dia-a-dia; concentrar-se numa tarefa; controlar o próprio comportamento; lidar com a alegria e as frustrações.

Pontos Fortes
Pontos Fracos

Comunicação
A criança sabe compreender aquilo que os outros dizem e exprimem (não verbal e verbal); exprimir as suas ideias de tal forma que os outros compreendam (não verbal e verbal); conseguir ter conversas e discussões com crianças da mesma idade e adultos.

Pontos Fortes
Pontos Fracos

Movimento e mobilidade
A criança sabe planear a evolução de movimentos de motricidade geral, coordenar e imitar; planear a evolução de movimentos de motricidade fina, coordenar e imitar; manusear os utensílios de escrever e desenhar, motricidade geral (por ex. na ginástica), motricidade fina (por ex. nos trabalhos manuais).

Pontos Fortes
Pontos Fracos

Ocupar-se de si mesmo
A criança sabe vestir-se e despir-se, calçar-se e descalçar-se; dar atenção à higiene corporal, saúde e alimentação; precaver-se de situações perigosas.

Pontos Fortes
Pontos Fracos

Lidar com pessoas
A criança sabe relacionar-se com outras pessoas, receber, dar atenção, ser tolerante; regular a proximidade e a distância; lidar com a crítica; fazer amigos e conservá-los.

Pontos Fortes
Pontos Fracos

Tempos livres, descanso e comunidade
A criança sabe participar na vida em comum na escola, na família e na vizinhança; incluir-se em jogos e outras actividades de tempos livres; desenvolver a sua actividade preferida.

Adaptado de Judith Hollenweger e Peter Lienhard, in *Shulische Standortgespräche*. Zurique, Agosto de 2007.

Versão para os ensinos Básico e Secundário

Preparação individual de reunião de equipa

Compreensão e planificação em conjunto

Nome do(a) aluno(a): ....

Data da reunião: ....

Todos os que participarem na reunião recebem uma folha como esta e terão que levá-la preenchida para a reunião. Se alguma questão não estiver clara ou for difícil de avaliar, deixe o espaço em branco e passe para a questão seguinte. Esta folha fica na posse de quem a preencheu.

Breve descrição da situação actual:

1-2 cruzes	Palavras especialmente importantes podem ser sublinhadas	Se for necessário, pode anotar aqui observações referentes a cada aspecto em particular
Pontos Fortes ↑ ↓ Pontos Fracos	**Aprendizagem geral e aplicação do conhecimento** O aluno consegue estar atento; formular ideias com base em conceitos ou imagens; manusear objectos (lápis, colher, garfo…); participar em jogos; encontrar soluções e colocá-las em prática; planear e tomar decisões.	
Pontos Fortes ↑ ↓ Pontos Fracos	**Realização de tarefas** O aluno consegue realizar de forma autónoma as actividades propostas; realizar actividades em grupo; assumir responsabilidades; planear e gerir as tarefas do dia-a-dia; lidar com o *stress* e a frustração.	
Pontos Fortes ↑ ↓ Pontos Fracos	**Movimento e deslocação** O aluno consegue manter e mudar a posição do corpo (deitar, ajoelhar, sentar…); deslocar-se (andar, correr, saltar…); utilizar transportes públicos; imitar, planear e coordenar movimentos (por exemplo, no desporto); imitar, planear e coordenar movimentos de motricidade fina (usar o lápis, pegar em moedas; girar um botão, chutar uma bola…).	

Adaptado de Judith Hollenweger e Peter Lienhard, in *Shulische Standortgespräche*. Zurique, Agosto de 2007.

	Pontos Fortes ⬆ ⬇ Pontos Fracos	**Autocuidados** O aluno consegue realizar actividades de higiene corporal; vestir-se; calçar-se; alimentar-se; evitar situações e substâncias perigosas.
	Pontos Fortes ⬆ ⬇ Pontos Fracos	**Relacionamento com outras pessoas** O aluno consegue mostrar respeito e afecto nos relacionamentos, controlar as emoções e agir de acordo com regras e convenções sociais.
	Pontos Fortes ⬆ ⬇ Pontos Fracos	**Vida comunitária e lazer** O aluno consegue participar em actividades na comunidade (por exemplo, em grupos sociais locais) e ocupar os seus tempos livres com actividades recreativas ou de lazer.
	Pontos Fortes ⬆ ⬇ Pontos Fracos	**Comunicação e linguagem** O aluno consegue compreender e exprimir mensagens verbais e não verbais; construir frases correctas e com vocabulário adequado à sua idade; iniciar, manter e terminar uma conversa; discutir assuntos e utilizar argumentos para defender as suas opiniões.
	Pontos Fortes ⬆ ⬇ Pontos Fracos	**Educação escolar** O aluno consegue aprender os conteúdos curriculares e participar nas actividades relacionadas com a escola, incluindo ir à escola regularmente, trabalhar em conjunto com os colegas, seguir as orientações dos professores, estudar.

Adaptado de Judith Hollenweger e Peter Lienhard, in *Shulische Standortgespräche*. Zurique, Agosto de 2007.

Preparação individual de reunião de equipa

Avaliação conjunta dos objectivos estabelecidos

Todos os que participarem na reunião recebem uma folha como esta e terão que levá-la preenchida para a reunião. Se alguma questão não estiver clara ou for difícil de avaliar, deixe o espaço em branco e passe para a questão seguinte. Esta folha fica na posse de quem a preencheu.

Nome do(a) aluno(a): ....

Data da reunião: ....

Breve descrição da situação actual:

Avaliação pessoal
Até que ponto foram atingidos os objectivos estabelecidos:

Objectivos Objectivos que foram estabelecidos na última reunião	**Avaliação** Objectivos conseguidos? Parcialmente conseguidos? Não conseguidos?

Adaptado de Judith Hollenweger e Peter Lienhard, in *Shulische Standortgespräche*. Zurique, Agosto de 2007.

3. Roteiro de Avaliação

PLANIFICAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

(recolha de informação por referência à CIF-CJ)

	A avaliação é realizada por uma equipa pluridisciplinar e envolve três fases distintas: – recolha de informação pertinente; – análise conjunta da informação; – tomada de decisão.
Quem integra a equipa pluridisciplinar?	Docentes do Departamento de Educação Especial, professores de turma ou disciplina e elementos do serviço técnico-pedagógico de apoio aos alunos. Quando se justifique, poderá ser solicitada a participação de outros serviços ou profissionais. Os pais ou encarregados de educação devem também integrar a equipa.
Como se processa a recolha de informação?	Inicialmente será feita uma análise da informação existente para posteriormente se identificar a informação ainda necessária, os responsáveis pela sua recolha e os instrumentos ou fontes a utilizar. Com base na CIF-CJ terão que ser seleccionadas as categorias que, em cada componente, irão ser objecto de classificação.
Como se analisa a informação?	Uma vez na posse de toda a informação, esta deve ser sujeita a uma análise conjunta. A atribuição de qualificadores, utilizando a *checklist*, a cada uma das categorias de CIF-CJ seleccionadas, permitirá caracterizar o perfil de funcionalidade do aluno. Para além da *checklist*, o relatório técnico-pedagógico deverá incluir uma síntese descritiva dos resultados da avaliação. A atribuição dos qualificadores deverá ter por base, consoante as categorias a classificar, as etapas de desenvolvimento da criança ou jovem ou a integridade do funcionamento das funções do corpo, as competências definidas para cada ano de escolaridade e as condições ambientais consideradas mais adequadas para a funcionalidade do aluno. A atribuição dos qualificadores deve resultar do consenso entre os elementos da equipa.
Que decisões resultam da análise da informação?	O perfil de funcionalidade do aluno permitirá à equipa decidir da necessidade, ou não, da aplicação de medidas educativas no âmbito da educação especial e equacionar quais as medidas educativas mais adequadas a cada situação em particular.

PLANIFICAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

(recolha de informação por referência à CIF-CJ)

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO
Nome: ______________________________
Data de Nascimento: ____ /____ /____ **Idade:** __________
Ano de Escolaridade: ______ **J.I./Escola:** ____________________

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO DO ALUNO

EQUIPA PLURIDISCIPLINAR	
Nome	**Função/serviço a que pertence**

4. *Checklist*

Funções do Corpo

Nota: *Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, de acordo com os seguintes qualificadores:*
0 - Nenhuma deficiência; **1 -** Deficiência ligeira; **2 -** Deficiência moderada; **3 -** Deficiência grave; **4 -** Deficiência completa; **8 -** Não especificada[1]; **9 -** Não aplicável[2]

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Funções Mentais							
(Funções Mentais Globais)							
b110 Funções da consciência							
b114 Funções da orientação no espaço e no tempo							
b117 Funções intelectuais							
b122 Funções psicossociais globais							
b125 Funções intrapessoais							
b126 Funções do temperamento e da personalidade							
b134 Funções do sono							
(Funções Mentais Específicas)							
b140 Funções da atenção							
b144 Funções da memória							
b147 Funções psicomotoras							
b152 Funções emocionais							
b156 Funções da percepção							
b163 Funções cognitivas básicas							
b164 Funções cognitivas de nível superior							
b167 Funções mentais da linguagem							
b172 Funções do cálculo							
Capítulo 2 – Funções sensoriais e dor							
b210 Funções da visão							
b215 Funções dos anexos do olho							
b230 Funções auditivas							
b235 Funções vestibulares							
b250 Função gustativa							
b255 Função olfactiva							
b260 Função proprioceptiva							
b265 Função táctil							
b280 Sensação de dor							

[1] Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.
[2] Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

Tradução da versão original da *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version.* World Health Organization, 2007, pela DGIDC.

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 3 – Funções da voz e da fala							
b310 Funções da voz							
b320 Funções de articulação							
b330 Funções da fluência e do ritmo da fala							
Capítulo 4 – Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório							
b410 Funções cardíacas							
b420 Funções da pressão arterial							
b429 Funções cardiovasculares, não especificadas							
b430 Funções do sistema hematológico							
b435 Funções do sistema imunológico							
b440 Funções da respiração							
Capítulo 5 – Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino							
b515 Funções digestivas							
b525 Funções de defecação							
b530 Funções de manutenção do peso							
b555 Funções das glândulas endócrinas							
b560 Funções de manutenção do crescimento							
Capítulo 6 – Funções genito-urinárias e reprodutivas							
b620 Funções miccionais							
Capítulo 7 – Funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento							
b710 Funções relacionadas com a mobilidade das articulações							
b715 Estabilidade das funções das articulações							
b730 Funções relacionadas com a força muscular							
b735 Funções relacionadas com o tónus muscular							
b740 Funções relacionadas com a resistência muscular							
b750 Funções relacionadas com reflexos motores							
b755 Funções relacionadas com reacções motoras involuntárias							
b760 Funções relacionadas com o controlo do mov. voluntário							
b765 Funções relacionadas com o controlo do mov. involuntário							
b770 Funções relacionadas com o padrão de marcha							
b780 Funções relacionadas c/ os músculos e funções do mov.							
Outras funções do corpo a considerar							

Tradução da versão original da *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version.* World Health Organization, 2007, pela DGIDC.

Actividade e Participação

Nota: *Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, de acordo com os seguintes qualificadores:*
0 - Nenhuma dificuldade; **1 -** Dificuldade ligeira; **2 -** Dificuldade moderada; **3 -** Dificuldade grave; **4 -** Dificuldade completa; **8 -** Não especificada[3]; **9 -** Não aplicável[4]

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Aprendizagem e aplicação de conhecimentos							
d110 Observar							
d115 Ouvir							
d130 Imitar							
d131 Aprender através da interacção com os objectos							
d132 Adquirir informação							
d133 Adquirir linguagem							
d134 Desenvolvimento da linguagem							
d137 Adquirir conceitos							
d140 Aprender a ler							
d145 Aprender a escrever							
d150 Aprender a calcular							
d155 Adquirir competências							
d160 Concentrar a atenção							
d161 Dirigir a atenção							
d163 Pensar							
d166 Ler							
d170 Escrever							
d172 Calcular							
d175 Resolver problemas							
d177 Tomar decisões							
Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais							
d210 Levar a cabo uma tarefa única							
d220 Levar a cabo tarefas múltiplas							
d230 Levar a cabo a rotina diária							
d250 Controlar o seu próprio comportamento							
Capítulo 3 – Comunicação							
d310 Comunicar e receber mensagens orais							
d315 Comunicar e receber mensagens não verbais							
d325 Comunicar e receber mensagens escritas							
d330 Falar							
d331 Produções pré-linguísticas							
d332 Cantar							
d335 Produzir mensagens não verbais							
d340 Produzir mensagens na linguagem formal dos sinais							
d345 Escrever mensagens							

[3] Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da dificuldade.
[4] Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

Tradução da versão original da *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version.* World Health Organization, 2007, pela DGIDC.

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
d350 Conversação							
d355 Discussão							
d360 Utilização de dispositivos e de técnicas de comunicação							
Capítulo 4 – Mobilidade							
d410 Mudar as posições básicas do corpo							
d415 Manter a posição do corpo							
d420 Auto-transferências							
d430 Levantar e transportar objectos							
d435 Mover objectos com os membros inferiores							
d440 Actividades de motricidade fina da mão							
d445 Utilização da mão e do braço							
d446 Utilização de movimentos finos do pé							
d450 Andar							
d455 Deslocar-se							
Capítulo 5 – Auto-cuidados							
d510 Lavar-se							
d520 Cuidar de partes do corpo							
d530 Higiene pessoal relacionada com as excreções							
d540 Vestir-se							
d550 Comer							
d560 Beber							
d571 Cuidar da sua própria segurança							
Capítulo 6 – Vida doméstica							
d620 Adquirir bens e serviços							
d630 Preparar refeições							
d640 Realizar o trabalho doméstico							
d650 Cuidar dos objectos domésticos							
Capítulo 7 – Interacções e relacionamentos interpessoais							
d710 Interacções interpessoais básicas							
d720 Interacções interpessoais complexas							
d730 Relacionamento com estranhos							
d740 Relacionamento formal							
d750 Relacionamentos sociais informais							
Capítulo 8 – Áreas principais da vida							
d815 Educação pré-escolar							
d816 Vida pré-escolar e actividades relacionadas							
d820 Educação escolar							
d825 Formação profissional							
d835 Vida escolar e actividades relacionadas							
d880 Envolvimento nas brincadeiras							
Capítulo 9 – Vida comunitária, social e cívica							
d910 Vida comunitária							
d920 Recreação e lazer							
Outros aspectos da Actividade e Participação a considerar							

Tradução da versão original da *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version.* World Health Organization, 2007, pela DGIDC.

Factores Ambientais

Nota: *Podem ser tidas em consideração todas as categorias ou apenas aquelas que se considerem mais pertinentes em função da condição específica da criança/jovem. As diferentes categorias podem ser consideradas enquanto barreiras ou facilitadores. Assinale, para cada categoria, com (.) se a está a considerar como barreira ou com o sinal (+) se a está a considerar como facilitador. Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, de acordo com os seguintes qualificadores:*
0 - Nenhum facilitador/barreira; **1 -** Facilitador/barreira ligeiro; **2 -** Facilitador/barreira moderado; **3 -** Facilitador substancial/barreira grave; **4 -** Facilitador/barreira completo; **8 -** Não especificada; **9 -** Não aplicável

Qualificadores	Barreira ou facilitador	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Produtos e Tecnologias								
e110 Para consumo pessoal (*alimentos, medicamentos)*								
e115 Para uso pessoal na vida diária								
e120 Para facilitar a mobilidade e o transporte pessoal								
e125 Para a comunicação								
e130 Para a educação								
e135 Para o trabalho								
e140 Para a cultura, a recreação e o desporto								
e150 Arquitectura, construção e acabamentos de prédios de utilização pública								
e155 Arquitectura, construção e acabamentos de prédios para uso privado								
Capítulo 2 – Ambiente Natural e Mudanças Ambientais feitas pelo Homem								
e225 Clima								
e240 Luz								
e250 Som								
Capítulo 3 – Apoio e Relacionamentos								
e310 Família próxima								
e320 Amigos								
e325 Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade								
e330 Pessoas em posição de autoridade								
e340 Prestadores de cuidados pessoais e assist. pessoais								
e360 Outros profissionais								
Capítulo 4 – Atitudes								
e410 Atitudes individuais dos membros da família próxima								
e420 Atitudes individuais dos amigos								
e425 Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas								
e membros da comunidade								
e440 Atitudes individuais de prestadores de cuidados								
pessoais e assistentes pessoais								
e450 Atitudes individuais de profissionais de saúde								
e465 Normas, práticas e ideologias sociais								

Tradução da versão original da *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version.* World Health Organization, 2007, pela DGIDC.

Qualificadores	Barreira ou facilitador	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 5 – Serviços, Sistemas e Políticas								
e515 Relacionados com a arquitectura e a construção								
e540 Relacionados com os transportes								
e570 Relacionados com a segurança social								
e575 Relacionados com o apoio social geral								
e580 Relacionados com a saúde								
e590 Relacionados com o trabalho e o emprego								
e595 Relacionados com o sistema político								
Outros factores ambientais a considerar								

Tradução da versão original da *International Classification of Functioning, Disability and Health – Children & Youth Version.* World Health Organization, 2007, pela DGIDC.

5. Modelo de Programa Educativo Individual

Programa Educativo Individual

Ano Lectivo ____/____

Estabelecimento de Ensino: ______________________________

Agrupamento de Escolas: ______________________________

Nome: ______________________________ Data de Nascimento: ______________

Morada: ______________________________ Telefone: ______________

Nível de Educação ou Ensino: ☐ Pré-Escolar ☐ 1.º CEB ☐ 2.º CEB ☐ 3.º CEB ☐ E. Secundário

Ano de Escolaridade: ______________________________ Turma: ______________

Docente responsável pelo grupo/turma: ______________________________

Docente de educação especial: ______________________________

1. História escolar e pessoal

Resumo da história escolar

Indicar aspectos relevantes da história escolar do aluno, designadamente:

- data da primeira matrícula (no pré-escolar ou 1.º CEB);
- se beneficiou de apoio no âmbito da IP;
- retenções a que foi sujeito;
- se foi anteriormente aplicado um PEI, quando e quais os resultados da avaliação;
- se beneficiou, ou beneficia, de outros apoios fora do âmbito da educação especial;
- outros.

Outros antecedentes relevantes

Indicar de forma sucinta outros aspectos relevantes, designadamente, dados:

- do contexto sócio-económico;
- do agregado familiar;
- clínicos;
- outros.

2. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

Actividade e participação, Funções e estruturas do corpo e Factores ambientais
Elaborar uma síntese, baseada na informação constante do relatório de avaliação técnico-pedagógico, explicitando os principais indicadores de funcionalidade. Identificar os factores do ambiente físico, social e atitudinal que influenciam de forma positiva (facilitadores) ou negativa (barreiras) o desempenho do aluno.

3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas educativas a implementar

a) Apoio pedagógico personalizado ☐

Assinalar com um X as medidas educativas definidas para o aluno.

Descrever as estratégias a desenvolver com o aluno, nas diferentes áreas curriculares ou disciplinas, que podem consistir:
- na antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos;
- no desenvolvimento ou reforço de competências gerais de aprendizagem e/ou de competências específicas;
- em adequações ao nível da organização do espaço e das actividades.

Em situações excepcionais, em que o apoio pedagógico para reforço e desenvolvimento de competências específicas tenha de ser prestado fora do contexto grupo/turma, indicar o horário do aluno nos diferentes contextos.

b) Adequações curriculares individuais ☐

Registar as adequações curriculares definidas, que podem consistir:
- na introdução de objectivos, conteúdos ou áreas curriculares específicas;
- na dispensa de actividades impossíveis de realizar pelo aluno.

Devem ser explicitadas todas as alterações efectuadas em cada uma das áreas de conteúdo (Pré-Escolar) e áreas curriculares (1.º CEB) ou das disciplinas (2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário).

c) Adequações no processo de matrícula ☐

Indicar se o aluno frequenta: (i) escola fora da sua área de residência, (ii) escola de referência ou (iii) escola com unidade de ensino estruturado ou unidade especializada de apoio a alunos com multideficiência ou surdocegueira;
Indicar se o aluno beneficia de: (i) adiamento de matrícula (no 1.º ano) ou (ii) matrícula por disciplinas (nos 2.º e 3.º ciclos e no secundário).

d) Adequações no processo de avaliação ☐

Indicar as adequações definidas no âmbito do processo de avaliação do aluno, explicitando:
- tipo de prova;
- instrumentos de avaliação e/ou de certificação;
- formas e meios de comunicação;
- periodicidade, local e duração da avaliação.

e) Currículo específico individual ☐ (anexar currículo)

O currículo deverá conter, detalhadamente:
- o que o aluno vai aprender (indicação dos conteúdos, objectivos e competências a desenvolver);
- com quem vai aprender (definição dos intervenientes no processo educativo);
- como vai aprender (estratégias e metodologias a usar);
- onde vai aprender (indicação dos contextos onde vão decorrer as aprendizagens, bem como do nível de participação em actividades realizadas no contexto da turma);
- como vai ser avaliado (indicação do processo de avaliação, incluindo os critérios específicos definidos).

Deve incluir o horário do aluno, com indicação dos contextos e respectivos tempos semanais.

f) Tecnologias de apoio ☐

Indicar as tecnologias de apoio a utilizar pelo aluno para melhorar o seu desempenho.

Outras informações

Indicar outras informações relevantes (por ex., se o aluno vai beneficiar de algum tipo de terapia).

4. Plano Individual de Transição

(Anexar o PIT, sempre que exista)

O Plano Individual de Transição deve incluir informação relativa:
a) Aos dados recolhidos no âmbito da fase preparatória do processo de transição que retratem a situação, motivação, desejos e capacidades do jovem, bem como expectativas deste e da família.
b) Às grandes finalidades subjacentes à sua implementação, nomeadamente: (i) competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária; (ii) competências para o exercício de uma actividade ocupacional e (iii) competências para o exercício de uma actividade profissional.
c) Explicitação detalhada quanto a:

- Metas a atingir e datas definidas;
- Acções específicas a desenvolver para que se atinjam essas metas;
- Identificação dos intervenientes, seus papéis e responsabilidades;
- Objectivos, conteúdos, estratégias e recursos relativos às diferentes áreas a desenvolver (académica, vocacional e pessoal);
- Nível de articulação entre essas áreas;
- Protocolos estabelecidos com instituições da comunidade, empresas ou instituições de formação profissional;
- Critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação.

5. Responsáveis pelas respostas educativas

Identificação dos Intervenientes	Funções desempenhadas	Horário
Nome dos diferentes profissionais.	Indicar as funções de cada profissional (por ex., prof. da turma ou da disciplina, prof. de educação especial, psicólogo, terapeuta da fala, etc.).	Indicar o horário de cada profissional.

6. Implementação e avaliação do PEI

Avaliação do PEI

Explicitar os critérios, instrumentos, intervenientes, momentos de avaliação e data de revisão.

Transição entre ciclos

Indicar estratégias que promovam uma adequada transição entre ciclos.

7. Elaboração e Homologação

PEI Elaborado por:

Profissional:	Assinatura
______________________	______________________
______________________	______________________
______________________	______________________
______________________	______________________
______________________	______________________

Coordenação do PEI a cargo de (Educador de Infância, Professor do 1.º CEB ou Director de Turma):

Nome: ______________________ Assinatura ______________________

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data: ______________________ Assinatura ______________________

Homologado pelo Conselho Executivo:

Data: ______________________ Assinatura ______________________

Concordo com as medidas educativas definidas,

O Encarregado de Educação:

Data: ______________________ Assinatura ______________________

6. Exemplo de aplicação de alguns instrumentos

PLANIFICAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

(recolha de informação por referência à CIF-CJ)

Roteiro de avaliação

Dados de Identificação do Aluno
Nome: *João*
Data de Nascimento: 06/06/1995 **Idade:** 12 anos
Ano de Escolaridade: 5.º ano **J.I./Escola:** ______________

Descrição da Situação do Aluno
O João frequenta o 5.º ano de escolaridade pela primeira vez. Desde o início do 1.º ciclo que beneficia das medidas de educação especial: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares, adequações no processo de avaliação e tecnologias de apoio. Nos últimos dois anos tem tido terapia da fala. Pertence a uma família da classe média. Os pais são quadros técnicos de uma empresa privada. Tem uma irmã mais nova. O João tem vindo a revelar alterações positivas ao nível da articulação das palavras. Tem muitas dificuldades na leitura e na escrita. Consegue compreender e exprimir mensagens verbais, apresentando um discurso pouco fluente e pobre em vocabulário. O João é uma criança tímida, estabelecendo conversas apenas com os colegas mais próximos. Apresenta grandes dificuldades de concentração da atenção. Escreve com incorrecções ortográficas e ao nível sintáctico. Os pais valorizam as aprendizagens do João, mostrando-se receptivos e disponíveis para colaborar com a escola. De acordo com dados de avaliação do docente, informações dos pais e a avaliação psicológica, o João tem capacidades inferiores ao esperado para a sua faixa etária, com discrepâncias entre os resultados das provas verbais e não verbais, apresentando nestas melhores resultados.

Equipa Pluridisciplinar	
Nome	**Função/serviço a que pertence**
	Prof. de Educação Especial Director de turma Terapeuta da fala Psicólogo Médico

O QUE AVALIAR?					
Funcionalidade e Incapacidade					
Compo-nentes	***Capítulo***	***Código***	***Categoria***	***Dados Já existentes***	***Informação a recolher***
Actividade e participação	1	d134	Desenvolvimento da linguagem	X	X
		d166	Ler	X	X
		d170	Escrever	X	X
		d160	Concentrar a atenção	X	X
		d163	Pensar	X	X
		d310	Comunicar e receber mensagens orais	X	X
	3	d325	Comunicar e receber mensagens escritas	X	X
		d330	Falar	X	X
		d350	Conversação	X	X
Funções do corpo	1	b140	Funções da atenção		X
		b144	Funções da memória		X
		b167	Funções mentais da linguagem	X	X
	2	b230	Funções auditivas		X
	3	b320	Funções da articulação	X	
Componente: Factores ambientais	1	e130	Computador e *software* específico		X
		e310	Pais	X	
	3	e325	Colegas da turma	X	X
		e330	Professores	X	X
		e410	Pais	X	
	4	e425	Colegas da turma	X	X
		e430	Professores	X	X
Factores pessoais					

COMO AVALIAR?

Compo-nentes	Categorias	Instrumentos a usar/ Fonte de Informação	*Profissional responsável*	Calenda-rização
Actividade e Participação	Desenvolvimento da linguagem Ler Escrever Concentrar a atenção Pensar Comunicar e receber mensagens orais Comunicar e receber mensagens escritas Falar Conversação	Observação naturalista Questionários *Checklist* / Pais Aluno Professores Portefólio do aluno Relatórios	Profs. das disciplinas Prof. Educação Especial Pais Terapeuta da fala	
Funções do Corpo	Funções da atenção Funções da memória Funções mentais da linguagem Funções auditivas Funções da articulação	Testes médicos e psicológicos	Psicólogo Médico	
Factores Ambientais	Produtos e tecnologias para a educação Pais Colegas da turma Professores	Observação naturalista Questionários Entrevistas / Pais Aluno Professores Pares e colegas	Profs. das disciplinas Prof. Educação Especial Pais Terapeuta da fala	

Checklist

Funções do Corpo

Nota: *Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, de acordo com os seguintes qualificadores:*
0 - Nenhuma deficiência; **1 -** Deficiência ligeira; **2 -** Deficiência moderada; **3 -** Deficiência grave; **4 -** Deficiência completa; **8 -** Não especificada[1]; **9 -** Não aplicável[2]

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Funções Mentais							
(Funções Mentais Globais)							
b110 Funções da consciência							
b114 Funções da orientação no espaço e no tempo							
b117 Funções intelectuais							
b122 Funções psicossociais globais							
b125 Funções intrapessoais							
b126 Funções do temperamento e da personalidade							
b134 Funções do sono							
(Funções Mentais Específicas)							
b140 Funções da atenção				X			
b144 Funções da memória				X			
b147 Funções psicomotoras							
b152 Funções emocionais							
b156 Funções da percepção							
b163 Funções cognitivas básicas							
b164 Funções cognitivas de nível superior							
b167 Funções mentais da linguagem				X			
b172 Funções do cálculo							
Capítulo 2 – Funções sensoriais e dor							
b210 Funções da visão							
b215 Funções dos anexos do olho							
b230 Funções auditivas	X						
b235 Funções vestibulares							
b250 Função gustativa							
b255 Função olfactiva							
b260 Função proprioceptiva							
b265 Função táctil							
b280 Sensação de dor							

[1] Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.
[2] Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 3 – Funções da voz e da fala							
b310 Funções da voz							
b320 Funções de articulação			X				
b330 Funções da fluência e do ritmo da fala							
Capítulo 4 – Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório							
b410 Funções cardíacas							
b420 Funções da pressão arterial							
b429 Funções cardiovasculares, não especificadas							
b430 Funções do sistema hematológico							
b435 Funções do sistema imunológico							
b440 Funções da respiração							
Capítulo 5 – Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino							
b515 Funções digestivas							
b525 Funções de defecação							
b530 Funções de manutenção do peso							
b555 Funções das glândulas endócrinas							
b560 Funções de manutenção do crescimento							
Capítulo 6 – Funções genito-urinárias e reprodutivas							
b620 Funções miccionais							
Capítulo 7 – Funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento							
b710 Funções relacionadas com a mobilidade das articulações							
b715 Estabilidade das funções das articulações							
b730 Funções relacionadas com a força muscular							
b735 Funções relacionadas com o tónus muscular							
b740 Funções relacionadas com a resistência muscular							
b750 Funções relacionadas com reflexos motores							
b755 Funções relacionadas com reacções motoras involuntárias							
b760 Funções relacionadas com o controlo do mov. voluntário							
b765 Funções relacionadas com o controlo do mov. involuntário							
b770 Funções relacionadas com o padrão de marcha							
b780 Funções relacionadas com os músculos e funções do mov.							
Outras funções do corpo a considerar							

Actividade e Participação

Nota: *Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, de acordo com os seguintes qualificadores:*
0 - Nenhuma dificuldade; **1 -** Dificuldade ligeira; **2 -** Dificuldade moderada; **3 -** Dificuldade grave; **4 -** Dificuldade completa; **8 -** Não especificada[3]; **9 -** Não aplicável[4]

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Aprendizagem e aplicação de conhecimentos							
d110 Observar							
d115 Ouvir							
d130 Imitar							
d131 Aprender através da interacção com os objectos							
d132 Adquirir informação							
d133 Adquirir linguagem							
d134 Desenvolvimento da linguagem			X				
d137 Adquirir conceitos							
d140 Aprender a ler							
d145 Aprender a escrever							
d150 Aprender a calcular							
d155 Adquirir competências							
d160 Concentrar a atenção			X				
d161 Dirigir a atenção							
d163 Pensar			X				
d166 Ler				X			
d170 Escrever				X			
d172 Calcular							
d175 Resolver problemas							
d177 Tomar decisões							
Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais							
d210 Levar a cabo uma tarefa única							
d220 Levar a cabo tarefas múltiplas							
d230 Levar a cabo a rotina diária							
d250 Controlar o seu próprio comportamento							
Capítulo 3 – Comunicação							
d310 Comunicar e receber mensagens orais		X					
d315 Comunicar e receber mensagens não verbais							
d325 Comunicar e receber mensagens escritas				X			
d330 Falar			X				
d331 Produções pré-linguísticas							
d332 Cantar							
d335 Produzir mensagens não verbais							
d340 Produzir mensagens na linguagem formal dos sinais							
d345 Escrever mensagens							

[3] Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da dificuldade.
[4] Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
d350 Conversação			X				
d355 Discussão							
d360 Utilização de dispositivos e de técnicas de comunicação							
Capítulo 4 – Mobilidade							
d410 Mudar as posições básicas do corpo							
d415 Manter a posição do corpo							
d420 Autotransferências							
d430 Levantar e transportar objectos							
d435 Mover objectos com os membros inferiores							
d440 Actividades de motricidade fina da mão							
d445 Utilização da mão e do braço							
d446 Utilização de movimentos finos do pé							
d450 Andar							
d455 Deslocar-se							
Capítulo 5 – Autocuidados							
d510 Lavar-se							
d520 Cuidar de partes do corpo							
d530 Higiene pessoal relacionada com as excreções							
d540 Vestir-se							
d550 Comer							
d560 Beber							
d571 Cuidar da sua própria segurança							
Capítulo 6 – Vida doméstica							
d620 Adquirir bens e serviços							
d630 Preparar refeições							
d640 Realizar o trabalho doméstico							
d650 Cuidar dos objectos domésticos							
Capítulo 7 – Interacções e relacionamentos interpessoais							
d710 Interacções interpessoais básicas							
d720 Interacções interpessoais complexas							
d730 Relacionamento com estranhos							
d740 Relacionamento formal							
d750 Relacionamentos sociais informais							
Capítulo 8 – Áreas principais da vida							
d815 Educação pré-escolar							
d816 Vida pré-escolar e actividades relacionadas							
d820 Educação escolar							
d825 Formação profissional							
d835 Vida escolar e actividades relacionadas							
d880 Envolvimento nas brincadeiras							
Capítulo 9 – Vida comunitária, social e cívica							
d910 Vida comunitária							
d920 Recreação e lazer							
Outros aspectos da Actividade e Participação a considerar							

Factores Ambientais

Nota: *Podem ser tidas em consideração todas as categorias ou apenas aquelas que se considerem mais pertinentes em função da condição específica da criança/jovem. As diferentes categorias podem ser consideradas enquanto barreiras ou facilitadores. Assinale, para cada categoria, com (.) se a está a considerar como barreira ou com o sinal (+) se a está a considerar como facilitador. Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, de acordo com os seguintes qualificadores:*
0 - Nenhum facilitador/barreira; **1 -** Facilitador/barreira ligeiro; **2 -** Facilitador/barreira moderado; **3 -** Facilitador substancial/barreira grave; **4 -** Facilitador/barreira completo; **8 -** Não especificada; **9 -** Não aplicável

Qualificadores	Barreira ou facilitador	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Produtos e Tecnologias								
e110 Para consumo pessoal (*alimentos, medicamentos)*								
e115 Para uso pessoal na vida diária								
e120 Para facilitar a mobilidade e o transporte pessoal								
e125 Para a comunicação								
e130 Para a educação	•			X				
e135 Para o trabalho								
e140 Para a cultura, a recreação e o desporto								
e150 Arquitectura, construção e acabamentos de prédios de utilização pública								
e155 Arquitectura, construção e acabamentos de prédios para uso privado								
Capítulo 2 – Ambiente Natural e Mudanças Ambientais feitas pelo Homem								
e225 Clima								
e240 Luz								
e250 Som								
Capítulo 3 – Apoio e Relacionamentos								
e310 Família próxima	+				X			
e320 Amigos								
e325 Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade	+		X					
e330 Pessoas em posição de autoridade	+		X					
e340 Prestadores de cuidados pessoais e assist. pessoais								
e360 Outros profissionais								
Capítulo 4 – Atitudes								
e410 Atitudes individuais dos membros da família próxima	+			X				
e420 Atitudes individuais dos amigos								
e425 Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas e membros da comunidade	+		X					
e440 Atitudes individuais de prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais								
e450 Atitudes individuais de profissionais de saúde								
e465 Normas, práticas e ideologias sociais								

Qualificadores	Barreira ou facilitador	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 5 – Serviços, Sistemas e Políticas								
e515 Relacionados com a arquitectura e a construção								
e540 Relacionados com os transportes								
e570 Relacionados com a segurança social								
e575 Relacionados com o apoio social geral								
e580 Relacionados com a saúde								
e590 Relacionados com o trabalho e o emprego								
e595 Relacionados com o sistema político								
Outros factores ambientais a considerar								
e430 Pessoas em posição de autoridade	+		X					

RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

(por referência à CIF)

Nome: *João*
Data de Nascimento: 06/06/1995 **Idade:** 12 anos
Ano de Escolaridade: 5.º ano **J.I./Escola:**

Perfil de funcionalidade

1. Actividade e participação

O João lê textos simples com muitas incorrecções ao nível da conversão grafema/fonema quando os sons são muito similares. Escreve com incorrecções ortográficas e ao nível sintáctico. Consegue compreender e exprimir mensagens verbais, apresentando um discurso pouco fluente e pobre em vocabulário.
Estabelece conversas apenas com os colegas mais próximos, manifestando dificuldades em participar numa conversa em grupo. Relata acontecimentos vividos e produz e compreende mensagens com significado literal.
Apresenta grandes dificuldades de concentração da atenção, especialmente em tarefas relacionadas com a leitura e a escrita.

2. Factores ambientais

Na escola são disponibilizados equipamentos informáticos, embora não exista *software* adequado às necessidades do João.
Os pais valorizam os progressos do João e mostram-se sempre disponíveis para lhe dar o apoio necessário.
Os professores têm algumas expectativas em relação ao João e mostram-se interessados, embora alguns deles revelem dificuldades em adaptar as actividades ao João.
Este é bem aceite pelos seus pares. Incluem-no nas suas brincadeiras, mostrando-se sempre disponíveis para o ajudar nas tarefas escolares.

3. Funções do corpo

Os testes psicológicos confirmam que as suas capacidades verbais, em especial as escritas, são inferiores ao esperado para a sua faixa etária. Os testes confirmam ainda um nível de atenção, concentração e memória muito fraco.
Não apresenta problemas auditivos. O João tem vindo a revelar alterações positivas ao nível da articulação.

Razões que determinam as NEE de carácter permanente/tipologia

O João apresenta limitações significativas na actividade e participação, em especial ao nível da escrita e da leitura, resultantes de problemas ao nível das funções mentais globais específicas.

Respostas e medidas educativas a adoptar

De forma a se adequar o processo de ensino e de aprendizagem a este aluno, ele deve beneficiar das seguintes medidas:

- adequações curriculares;
- adequações no processo de avaliação;
- apoio pedagógico personalizado;
- tecnologias de apoio.

Relatório elaborado por: ____

____

Data: ______/______/______

Concordo com o presente relatório

O encarregado de educação:

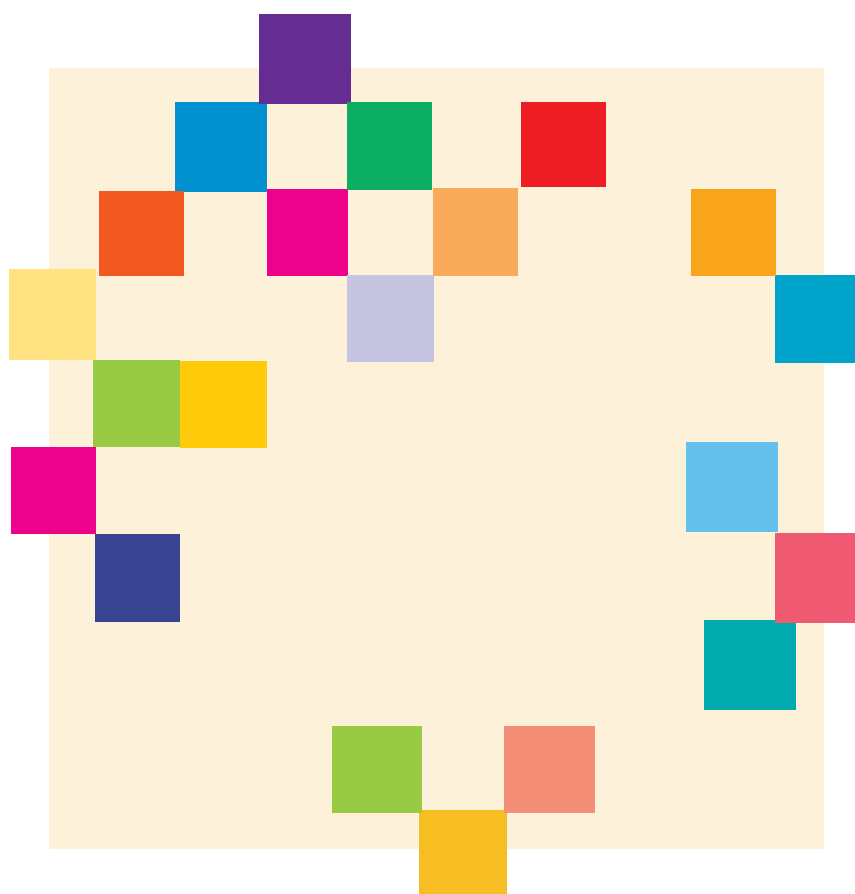
____

Data: ______/______/______

Homologado por: ____

Cargo: ____

Data: ______/______/______

Assinatura: ____

O CONTRIBUTO da CIF-CJ para a EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Contributo da CIF (versão para crianças e jovens) para a Educação Especial

Donald McAnaney, PhD
Agosto 2007
Plataforma Europeia para a Reabilitação

Traduzido da versão original em inglês *The contribution of ICF-CY to Special Needs Education,* pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

INTRODUÇÃO

Este documento foi elaborado a pedido do Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (CRPG), em resposta a preocupações levantadas sobre a aplicação da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde[i] e Deficiência como instrumento operacional para a identificação de grupos-alvo no âmbito da educação especial. A abordagem seguida pretende, primeiro que tudo, explorar a forma mais adequada para a CIF ser adoptada na perspectiva da educação inclusiva e, subsequentemente, ser revista à luz deste critério.

Avaliar as necessidades educativas especiais e a afectação de recursos

O debate sobre a aplicação da CIF ao contexto da educação especial e respectiva adequação, necessita de ser abordado de uma forma mais ampla. Há que responder a uma questão crítica antes de nos debruçarmos sobre quaisquer reservas relacionadas com a própria CIF. A questão é:

«Deverá uma abordagem biopsicossocial ser adoptada para a avaliação de necessidades educativas especiais e para planeamento de intervenções no âmbito da educação especial?»

Se a resposta a esta questão for positiva, então será possível abordar outras questões laterais sobre qual o quadro de referência biopsicossocial mais relevante e melhor desenvolvido para utilizar no desenvolvimento de um sistema efectivo de resposta às NEE. De forma a responder à questão de fundo deverá ponderar-se sobre quais as alternativas existentes a uma abordagem biopsicossocial para facultar aos decisores políticos.

Abordagens redutoras, centradas nos défices, para determinar as NEE

Historicamente, têm sido adoptadas duas outras abordagens. A primeira é a abordagem da classificação médica, familiar aos peritos da educação, em que o sistema da educação especial opera na base do diagnóstico médico e dos tipos de deficiência. Esta abordagem, que apresenta muitas vantagens a nível administrativo e é de grande simplicidade para os sistemas financeiro e operacional, baseia-se na premissa de que a categoria de diagnóstico em que a pessoa é enquadrada pode ser usada como chave para o tipo e nível de educação requeridos[ii].

O significado de «educação especial» não pode ser apenas determinado por traços biológicos, que são, antes de tudo, moldados por influências e circunstâncias sociais.

Esta abordagem é, sobretudo, evidente em sistemas em que as distinções são feitas entre diferentes tipos de deficiências para fins de financiamento e desenvolvimento de serviços. Está também fortemente associada a uma abordagem mais especializada/segregadora para a oferta de educação especial. Da aplicação desta resulta um número considerável de consequências menos desejáveis:

- Uma das características desta abordagem é o facto de uma criança necessitar de um diagnóstico médico para ser elegível pelos serviços.
- Uma segunda característica refere-se aos serviços que são desenvolvidos para crianças que se encontram numa faixa estreita de elegibilidade.
- Um terceiro aspecto reporta-se às organizações que disponibilizam serviços e se definem a si próprias pelos termos dos diagnósticos específicos, por ex.: dificuldades de aprendizagem, autismo, paralisia cerebral, etc. Como corolário, as instituições públicas acabam por alocar financiamentos na base das categorias da deficiência, por ex.: deficiência física, motora, dificuldades de aprendizagem, e os recursos são atribuídos aos prestadores dos serviços em vez de serem atribuídos às famílias ou aos próprios.
- Uma quarta característica prende-se com o facto de os serviços serem criados não tanto em função das necessidades individuais mas em função de requisitos estereotipados de uma categoria de diagnóstico em particular.

As implicações destes tipos de abordagem para as crianças, famílias e profissionais da educação são substanciais:

- O sistema dicotomiza as crianças entre aquelas cujo diagnóstico se enquadra nos critérios de elegibilidade e as enquadradas não. Isto significa que são negados recursos às crianças que se encontram na fronteira da elegibilidade, até que o seu estado se deteriore o suficiente para se enquadrarem nos critérios de elegibilidade.
- As que são avaliadas como elegíveis são rotuladas com um diagnóstico, com consequências negativas, de estigma associado à incapacidade.
- Crianças com um diagnóstico dual enfrentam a dificuldade em conseguir serviços adequados uma vez que se situam entre duas classificações.
- Os pais vêem-se obrigados a arranjar um diagnóstico médico para as suas crianças poderem recorrer aos serviços.
- Os psicólogos e outros profissionais da saúde acabam por se centrar nos recursos, uma vez que as avaliações dão enfoque à elegibilidade e não às necessidades e capacidades.
- A abordagem tende a apoiar e a fazer proliferar os estereótipos da incapacidade em vez de considerar o aluno como um indivíduo.

A abordagem da educação inclusiva à educação especial

Uma visão alternativa da incapacidade coloca-a ao nível dos factores ambientais externos e dá enfoque ao papel das atitudes, sistemas e serviços (ou à falta deles) na existência da mesma. O argumento principal em favor deste ponto de vista é que se tratarmos as pessoas de forma diferente e as educarmos num sistema paralelo, elas desenvolver-se-ão, também, de forma diferente, nunca se integrando completamente na sociedade e sendo por esta considerados diferentes.

Esta abordagem coloca a responsabilidade na criação da incapacidade, nas próprias instituições existentes para responder às NEE. Por exemplo, colocar um jovem num ambiente educativo segregado significará que ele nunca aprenderá a integrar-se no sistema regular de ensino, irá adquirir um rótulo e um estigma enquanto que, os recursos para alcançar essa integração no sistema regular se mantêm alocados ao sistema especial segregador. Nesta perspectiva, quem faz diagnóstico é que cria a incapacidade.

Deste ponto de vista o papel da educação especial necessita de uma mudança radical. A meta principal a atingir será centrar-se no sistema regular de ensino, assente na perspectiva de que as diferenças individuais que decorrem de uma condição de saúde ou deficiência funcional não trazem desvantagem para a aprendizagem do aluno. Esta abordagem focaliza-se na igualdade de resultados e participação integral no sistema regular de ensino. Nesta perspectiva, no âmbito da educação especial, os recursos devem ser direccionados para a formação dos professores do sistema regular de ensino e para a adaptação das escolas e não para garantir a manutenção do sistema especial de ensino que é visto como responsável, em grande medida, pelo isolamento e exclusão vividos pelas pessoas com incapacidades.

Uma abordagem inclusiva requer mudanças no sistema educativo e implementação de respostas para os alunos com NEE e não a adaptação dos alunos ao sistema educativo vigente. No entanto, existe o receio que a educação inclusiva venha desmantelar o sistema de educação especial sem apetrechar convenientemente o sistema de ensino regular.

O movimento da educação inclusiva[iii] desenvolveu-se nos últimos 15 anos, em paralelo com a disseminação do modelo social da deficiência, ao ponto de os conceitos e princípios basilares serem genericamente aceites pelas economias mais desenvolvidas. O dilema já não reside em saber se uma abordagem inclusiva ou segregadora é a escolha certa para a educação especial, mas sim como fazer a mudança de uma situação segregadora, em que a maioria dos sistemas se encontram, para uma outra situação onde seja possível alcançar os ideais de uma educação inclusiva.

Determinar a elegibilidade e fundamentar as necessidades

A questão-chave é como rentabilizar de forma eficaz os escassos recursos da educação especial em prol dos que necessitam de maior apoio e intervenção. Dentro de um sistema estruturado na base do modelo segregador, a elegibilidade para obter recursos fundamenta-se em diagnósticos certificados. Os profissionais acautelam recursos, assegurando que todos os que a eles têm acesso respondam aos critérios de elegibilidade. Esta situação é mais problemática dentro de um sistema baseado no modelo da educação inclusiva. Em primeiro lugar, os recursos devem ser orientados para a adaptação do sistema regular de ensino e não para os indivíduos com necessidades especiais. Em segundo lugar, a abordagem inclusiva não pressupõe rotular alunos, sendo por isso necessário construir meios alternativos para oferecer serviços aos que mais deles necessitam. Contudo, em muitas das situações, as autoridades competentes continuam a afectar recursos financeiros com base em categorias de deficiência e rótulos. Em terceiro lugar, os limitados recursos disponíveis para a educação especial seriam completamente absorvidos se fossem totalmente alocados para tornar acessível o sistema regular de ensino.

Em muitas situações os recursos são afectados com base num Plano Educativo Individual (PEI)[iv], fundamentado numa Declaração de Necessidades, e não num rótulo de diagnóstico. Assim, a um indivíduo com dificuldades de aprendizagem é-lhe passada uma Declaração de Necessidades que especifica o apoio e intervenções requeridos (sejam no sistema regular ou no sistema especial, o que for mais apropriado) e, nesta base, é desenvolvido um PEI, através de uma equipa multidisciplinar que responde às necessidades educativas, sociais e de saúde do indivíduo. É importante que a Declaração de Necessidades tenha peso institucional, de forma a que qualquer recurso especificado naquela declaração seja providenciado com carácter obrigatório. Neste sistema deve acautelar-se que a entidade responsável pela emissão da Declaração de Necessidades seja independente da entidade responsável pela autorização para a disponibilização dos recursos.

O sistema da Declaração e do PEI podem ocorrer simultaneamente com o processo de desenvolvimento do sistema regular de ensino, através da adaptação de infra-estruturas e da formação contínua dos professores do ensino regular. Em alguns sistemas, todas as escolas são apetrechadas com alguns recursos específicos, com base num rácio em função do número global de alunos, pressupondo-se que todas as escolas terão alguns alunos com NEE. Uma segunda forma de alocar recursos é feita com base no nível de limitações dos alunos ou no número de alunos com incapacidade. Por fim, se estes recursos são insuficientes para responder às necessidades individuais de um aluno, deverá ser passada uma Declaração de Necessidades que especifique os recursos adicionais requeridos.

A necessidade de uma abordagem biopsicossocial para fundamentar as NEE

A efectiva operacionalização de um sistema baseado nos PEI e nas Declarações de Necessidades depende da adopção de um modelo adequado de NEE. Se o sistema se baseia num modelo segregador, então a avaliação das necessidades apenas incidirá nas limitações funcionais do aluno e as únicas necessidades a figurar na declaração referem-se à necessidade de uma intervenção para desenvolver as capacidades do indivíduo. Se o modelo se basear numa abordagem de modelo social, o enfoque será na mudança de ambiente e na disponibilização de apoios para acompanhar o aluno no sistema regular de ensino. Qualquer destas abordagens resultará num PEI desajustado. É essencial que as limitações a nível funcional e a nível da actividade, bem como as barreiras ambientais sejam contempladas na Declaração de Necessidades e, por consequência, no PEI. Para que se efective uma avaliação compreensiva das necessidades é fundamental que esta se baseie num modelo holístico do desenvolvimento humano. Efectivamente, tal modelo é o cerne da concepção biopsicossocial do desenvolvimento humano[v] e a aplicação deste para definir perfis de funcionalidade e incapacidade das crianças é fortemente recomendada por muitos peritos internacionais na utilização da CIF.

A CIF como quadro de referência para fundamentar as NEE

Uma vez aceite o argumento a favor de uma abordagem biopsicossocial para o desenvolvimento de um sistema de educação inclusiva, resta a questão sobre qual o quadro conceptual que melhor reflecte os princípios e valores deste modelo e que pode fornecer um meio sistemático de fundamentar as necessidades, como os pontos fortes individuais e ambientais. Nesta perspectiva, não existe quadro de referência mais apropriado e relevante do que a CIF[vi].

A CIF possui um conjunto de características que fazem dela um quadro de referência ideal para apoiar o desenvolvimento e implementação de uma avaliação abrangente do processo de necessidades em educação[vii].

1. A CIF assume a incapacidade como «***uma interacção dinâmica entre a pessoa e factores contextuais***»[viii] oposta às caracterizações estáticas e dicotómicas inerentes aos modelos segregador e social. Neste sentido é ideal para identificar as necessidades e os pontos fortes do aluno, bem como os obstáculos e os elementos facilitadores do ambiente.
2. A CIF é parte integrante de um sistema de classificação que inclui a Classificação Internacional de Doenças. Assim, os diagnósticos primários e secundários podem facilmente ser incorporados na avaliação, fazendo-se uma combinação entre a CIF e a CID 10.

3. A CIF proporciona uma forma sistemática de fundamentar não só a capacidade funcional do aluno, mas também as suas limitações na realização de actividades. Isto é crucial, uma vez que os alunos com as mesmas deficiências funcionais podem apresentar diferenças muito significativas na realização de actividades do dia-a-dia, tais como tratar de si próprio ou comunicar.
4. A CIF proporciona, igualmente, uma forma sistemática de fundamentar em que medida o ambiente do aluno facilita a realização das tarefas. Por exemplo, a CIF permite a uma equipa de avaliação fundamentar um caso em que o aluno comunica de forma mais eficaz com o recurso a uma ajuda técnica, do que seria possível atendendo apenas ao seu nível de funcionalidade. Do mesmo modo, a CIF permite à equipa especificar em que medida as atitudes da família do indivíduo estão a actuar como elemento facilitador ou como barreira à participação no sistema regular de ensino.
5. A linguagem da CIF é neutra, ao contrário da terminologia associada a sistemas de classificação centrados nos défices. Neste sentido, há uma maior aceitação por parte dos pais, alunos e professores.
6. O sistema de qualificação da CIF permite à equipa de avaliação especificar o grau de capacidades, necessidades, barreiras e facilitadores, bem como indicar aqueles que são passíveis de mudança, seja através da intervenção, dos apoios disponibilizados ou das alterações a realizar no ambiente.
7. A CIF reflecte um conjunto de outras características importantes que a torna um quadro de referência ideal para reapreciar e avaliar necessidades educativas e pontos fortes:

   a. A CIF foi concebida para ser usada de forma sistemática para descrever as *Funcionalidades Humanas* e não somente a *Incapacidade;*
   b. É baseada num *Modelo Universal* da Funcionalidade e da Actividade e não como *Modelo Segregador;*
   c. A CIF é *Integradora* na medida em que incorpora não só os aspectos meramente médicos, mas também factores psicológicos e sociais do processo da incapacidade;
   d. Descreve um processo *Interactivo,* em que a relação entre funcionalidade, actividade e participação não é linearmente progressiva, mas está sujeita a influências de mudança;
   e. Incorpora o conceito de *Paridade,* na medida em que uma deficiência funcional, que resulte de um acidente ou de um processo de desenvolvimento, é tratada em igualdade de circunstâncias como se fosse causada pela doença;
   f. A *inclusão* é *contextualizada* e não atribui a incapacidade ou deficiência apenas ao indivíduo;

g. Aplica-se a uma sociedade com *diversidade cultural* porque os conceitos que incorpora não estão particularmente assentes numa ideologia ocidental;
h. É concebida como *instrumento operacional* para desenvolvimento de políticas, investigação e aplicações clínicas e não apenas como simples teoria;
i. É concebida para ter relevância ao *longo da vida*. Não está apenas direccionada para os adultos, podendo ser usada para perceber as diferenças de desenvolvimento.

Uma das principais finalidades da CIF é possibilitar uma base científica para as consequências das condições de saúde. As condições de saúde nas crianças poderão ter repercussões na participação no contexto escolar. Nestas situações a CIF, pelo seu carácter flexível, possibilita o planeamento de ajudas e de intervenções compensatórias e remediativas.

A CIF já está a ser amplamente usada, a nível internacional, em inúmeras áreas, incluindo a saúde, assistência social, emprego, segurança social e educação. A aplicação clínica da CIF, com vista à identificação de necessidades, avaliação de progressos e planeamento da intervenção tem sido bem aceite na maioria dos países. A utilização da CIF na investigação, no âmbito da avaliação de resultados e do impacto dos factores ambientais nas limitações da actividade e participação social, tem sido largamente reconhecida. Tem também sido usada no desenvolvimento de políticas sociais, para planear os sistemas de segurança social e rever as políticas e legislação sobre incapacidade. Também é frequentemente usada na estatística, para recolha e tratamento de dados em inquéritos à população ou para bases de dados da Administração com vista à gestão de sistemas de oferta de bens e serviços. No entanto, também tem sido proposto o seu uso no âmbito da educação, como quadro de referência para avaliação da funcionalidade e actividade, monitorização de progressos e planeamento da intervenção.

O desenvolvimento da CIF, versão para Crianças e Jovens

Uma das grandes desvantagens do uso alargado da CIF no campo da educação especial foi a falta de uma versão para as crianças deste quadro de referência. Isto foi particularmente problemático porque a versão para adultos não comportava as diferenças quanto à natureza e tipo de funcionalidade das crianças comparadas com as dos adultos. Não é aceitável conceber a criança como uma versão mais pequena do adulto. As crianças estão num constante processo de mudança e progresso ao longo do desenvolvimento. De facto, na maioria dos instrumentos de avaliação normativos para crianças é necessário produzir padrões em separado para cada 6 meses de idade, por ex.: leitura, QI, etc. Outro aspecto prende-se com o facto de as crianças e adolescentes estarem

impedidas de participar em muitas actividades da vida como, por ex.: beber álcool, ter acesso a clubes nocturnos. O tipo de ambientes e participação são muito diferentes para os mais jovens.

Estas diferenças foram bem reconhecidas pela OMS que exigiu, em 2002, que a CIF fosse adaptada para uso universal nos sectores da Saúde, Educação e Social, para crianças e jovens. Em consequência disso, foi criado um grupo de trabalho que levou a cabo essa tarefa, entre 2002 e 2004, tendo ocorrido experiências no terreno em 2005 e 2006. A aplicação da versão da CIF para crianças e jovens foi testada através de questionários dirigidos a quatro grupos etários: crianças dos 0-2 anos; crianças dos 3-6 anos; crianças dos 7-12 anos e jovens dos 13-18 anos. Nesse seguimento foi, este ano, publicada pela OMS a versão para crianças e jovens. Esta versão[ix] pretende facilitar a caracterização da funcionalidade, da actividade, da participação e do papel do ambiente ao longo das transições que o ser humano atravessa da infância à idade adulta, bem como facilitar a comunicação entre profissionais e entre serviços e pais.

A versão da CIF para crianças e jovens tem o potencial de ultrapassar alguns dos desafios que se colocam actualmente quanto à avaliação e intervenção na educação especial. Em primeiro lugar, e dada a sua estrutura, pode tornar evidentes as diferenças funcionais entre crianças com o mesmo diagnóstico médico. Em segundo lugar, pode dar ênfase a semelhanças funcionais entre crianças com diagnósticos médicos diferentes. Em terceiro lugar, pode estabelecer a ponte entre a avaliação e a intervenção. Em quarto lugar, pode servir para caracterizar mudanças resultantes da intervenção não só ao nível dos desempenhos, mas também ao nível dos ambientes da criança[x].

As principais modificações à versão dos adultos consistiram em[xi]:

- Modificar e ampliar descrições para códigos existentes
- Atribuir novos conteúdos a códigos não usados
- Modificar critérios de inclusão e exclusão a códigos existentes
- Expandir o sistema qualificador para incluir aspectos do desenvolvimento.

Esta versão é consistente com a organização e estrutura da versão para adultos, ampliada para abranger aspectos essenciais da funcionalidade e ambientes da infância e adolescência. Foram feitas cerca de 237 alterações a códigos CIF, em particular na área da actividade e participação. Por ex.: código *d1200* – falar, tocar, cheirar, saborear – capta um estado particular de desenvolvimento, assim como os códigos d1330-d1332 que abarcam palavras isoladas e sons com significado, combinar palavras para fazer frases e fazer aquisições de sintaxe[xii].

No Japão foi desenvolvido um manual para o seu uso, pelo Instituto Nacional de Necessidades Educativas Especiais, que foi aprovado pela OMS.

Preocupações com a aplicação da CIF na área da Educação Especial

Têm sido levantadas algumas objecções ao uso da CIF como instrumento operacional para a identificação de grupos-alvo. Será útil explorar as razões para tal, em contraponto com o potencial óbvio deste quadro de referência para a maioria das áreas de participação na comunidade.

Em primeiro lugar, é referido que as definições clínicas e educativas não são adequadas para os mesmos processos e que são, em si, insuficientes para definir as condições face às quais a educação especial é uma necessidade. Reconhecendo algum fundamento a este argumento, a CIF foi construída para responder a estas dificuldades e é um quadro de referência integrador, na medida em que abarca não só aspectos médicos, mas também aspectos psicológicos e sociais da incapacidade. É, provavelmente, o único sistema de classificação sistemática a fazer confluir a saúde, a aprendizagem e a funcionalidade social num sistema coerente e operacional.

Em segundo lugar, argumenta-se, justificadamente, que a definição fica incompleta se não se reconhecerem os efeitos no desempenho educativo. A este respeito, a abordagem da CIF está bem concebida. De facto, uma das distinções chave que está no âmago da CIF, embora nem sempre fácil de pôr em prática, é a distinção entre Capacidade e Desempenho. Nesta perspectiva, a CIF tem o potencial de distinguir entre diagnóstico do aluno, deficiência funcional, limitações na actividade e nível de desempenho no sistema educativo.

Em terceiro lugar, foi expressa a preocupação relativa ao prematuro uso da CIF como base para determinar a elegibilidade para serviços da educação especial. É assinalado que a investigação ainda terá de apresentar provas de que a CIF tem o potencial para provocar um impacto positivo em alunos com NEE. Tem, no entanto, que ser clarificado como é que a CIF pode ser usada no processo de identificação de objectivos para os alunos com NEE e na especificação dos serviços necessários. A versão da CIF para crianças e jovens foi recentemente aprovada pela OMS pelo que, até ao momento, os principais dados existentes resultam de testes no terreno. Todavia, alguns deles foram validados encontrando-se esta versão em fase de escrutínio. Para além disso, foi usada anteriormente em projectos educativos. Por exemplo, nos EUA, no Projecto de Intervenção Precoce da Georgia, para crianças do grupo etário dos 0-3 anos, foi usada para levar a cabo avaliações iniciais, avaliações intermédias e avaliações finais. O Departamento da Educação dos EUA incluiu códigos de Actividade e Participação para fins de elegibilidade e fundamentação da funcionalidade do indivíduo no seu Manual de Dados para a Intervenção Precoce.

Esta versão possibilita fundamentar as necessidades pessoais e ambientais e estabelecer a ligação a serviços, intervenções e apoios. De facto, não existe nenhum outro quadro de referência que proporcione um apoio tão completo e sistemático para uma

avaliação compreensiva e para o planeamento. Além do mais, é importante reconhecer que a CIF descreve um *continuum* universal da saúde e bem-estar até à deficiência e incapacidade. Não se baseia num modelo redutor, nem decorre de um modelo centrado nos défices, ambos implantados, actualmente, na maioria dos sistemas para determinar a elegibilidade. Contudo, é também importante questionar se as abordagens actuais para determinar a elegibilidade não são em si «promotoras da incapacidade» e se não seria de procurar outras alternativas possíveis. Em última instância, a CIF descreve a funcionalidade, actividade e participação e o ponto de separação com a «incapacidade». Em qualquer país, a aplicação da CIF é uma decisão sócio-política baseada na ideologia e cultura desse país e nos recursos disponíveis. Referiu-se atrás, que a aplicação da CIF como base para uma avaliação compreensiva das necessidades e instituindo um sistema para o Programa Educativo Individual, apoiado em legislação que use a CIF para planear e monitorizar, constitui um passo em frente. Nesta abordagem, os alunos que são elegíveis para um PEI são, por definição, elegíveis para apoios e intervenções específicas. A questão é saber qual a base para a decisão da elegibilidade.

Em quarto lugar, é assinalado que a CIF não foi criada para substituir processos de categorização, mas como forma de proporcionar informação adicional. Uma vez mais, é importante ter presente que a CIF foi concebida para ser usada em conjunto com a CID 10. O importante é saber como é que a informação adicional disponibilizada pela CIF pode ser aplicada para reforçar o processo de identificação de alunos com NEE. Outro desafio para a aplicação da CIF no contexto da Educação Especial é a disponibilização de instrumentos práticos para o apoio à sua utilização. Em certas áreas é necessário um desenvolvimento substancial para produzir instrumentos adequados. No entanto, muitos dos instrumentos de avaliação e inventários habituais são influenciados pela utilização da linguagem e convenções da CIF.

Em quinto lugar, coloca-se a questão se a CIF se encontra adequada ou não para utilização no sector da Educação, dado que foi concebida como classificação para a Saúde. É importante não perder de vista um dos aspectos cruciais da CIF – Participação. O Capítulo 8 da secção "Actividades e Participação" especifica a participação em áreas principais da vida, uma das quais a educação. É possível tomar isto como ponto de partida para a avaliação e exploração das razões pelas quais um aluno é condicionado no seu direito à educação formal. Cada área da versão da CIF para crianças e jovens é relevante para esta avaliação, mas algumas são particularmente críticas para a educação e aprendizagem. Assim, as funções mentais, sensoriais, voz e fala, aprendizagem e aplicação do conhecimento, comunicação, interacções e relacionamentos interpessoais são todas contempladas na avaliação das necessidades educativas especiais. Contudo, a CIF apresenta-se como uma mais-valia, possibilitando a descrição sistemática dos factores ambientais, alguns dos quais relevantes para a educação, nomeadamente produtos e tecnologia, infra-estruturas educativas acessíveis, apoio e relacionamentos

(incluindo família e professores), atitudes (incluindo as atitudes dos professores da educação especial) e serviços, sistemas e políticas (incluindo sistemas de elegibilidade ancorados em modelos centrados nos défices). Torna-se difícil apoiar o ponto de vista de que a CIF não é relevante para a Educação, considerando que a participação na educação é um dos aspectos mais importantes da vida em comunidade para os jovens.

Em sexto lugar, há a preocupação pelo facto de Portugal ser um dos primeiros países a tentar aplicar a CIF, de uma forma compreensiva, à Educação. Esta reserva baseia-se no pressuposto de que a aplicação do quadro de referência da CIF à educação especial não se fundamente na investigação, monitorização e avaliação. Todavia, a adopção de princípios sustentados na CIF, por ex.: enfoque na funcionalidade humana em vez da incapacidade; um modelo universal em vez de um modelo centrado nos défices; uma abordagem integradora; reconhecimento da natureza interactiva da incapacidade; aceitação da funcionalidade da paridade; e, um modelo de contexto inclusivo, culturalmente diverso e compatível com o leque da vida, deve ser tido em consideração. O que é necessário é que a mesma abordagem de investigação-acção seja empregue na implementação gradual da CIF à educação especial, como tem sido usada noutros países, no seio da segurança social, emprego e exclusão social.

Finalmente, tem sido levantada a questão sobre as mais-valias da CIF para as crianças, dada a sua orientação para a Saúde. É difícil discernir o fundamento em que se sustenta tal consideração, uma vez que a participação na educação e aprendizagem são centrais naquele quadro de referência.

SÍNTESE E CONCLUSÕES

Está claro que a definição de Saúde da OMS não é limitadora no seu significado e que pretende abranger um estado de bem-estar global a nível físico, mental e social, e não apenas a simples ausência de doença. Em qualquer dos casos, a educação é uma actividade nuclear da vida, especialmente para as crianças, adolescentes e jovens adultos, e como tal é um aspecto importante do bem-estar social e da participação na comunidade. Trata-se de um campo legítimo de aplicação da CIF e está patente e a par com outros campos como a segurança social, o emprego, políticas sociais e económicas.

Num recente Encontro da OMS «Centros de Colaboração para a Família das Classificações Internacionais», reconheceu-se o seguinte:

«… *a mestria de competências, autonomia pessoal, integração social, transições de nível de ensino e progressos no desenvolvimento, por parte das crianças, deverão constituir-se como resultados na educação especial consistentes com os códigos da Participação na CIF*[xiii].»

Mais, a CIF tem sido aplicada noutros países no campo da Educação, incluindo os EUA e a Hungria[xiv].

A CIF foi amplamente e muito bem acolhida pela comunidade educativa em Itália.

«… *presentemente, está-se a mudar para melhor, e esta mudança positiva deve-se principalmente à introdução da CIF da OMS, Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, ocorrida em 2002. Este sistema, especificamente concebido para compreender, interpretar, descrever e partilhar a funcionalidade da pessoa, foi bem acolhido pelos profissionais das escolas e pelos profissionais da saúde mais sensíveis a uma concepção abrangente biopsicossocial da saúde e da funcionalidade*[xv].»

Em Itália, tem sido utilizada como referência para medir a incapacidade e para o desenvolvimento de políticas para o sector do emprego, para promover a integração profissional das pessoas com deficiência. Nova legislação foi introduzida, decorrente deste quadro de referência, abrangendo os cuidados prolongados das pessoas com incapacidades crónicas profundas. A utilização da CIF e da CID 10, tem permitido uma avaliação individual multidisciplinar necessária à monitorização do progresso das crianças em função do currículo educativo[xvi].

Uma proposta para o uso da CIF consiste na sua utilização como quadro de referência para a intervenção e como indicador de resultados na educação[xvii]. O Centro de Colaboração para a CIF dos EUA, na sequência à 10.ª Conferência Anual, faz referência específica à educação especial como exemplo de uma aplicação importante da CIF[xviii].

No âmbito do projecto da «Rede de Investigação Multidisciplinar sobre a Saúde e a Incapacidade na União Europeia», a CIF está a ser usada como base de sustentação

conceptual para explorar a experiência vivida pelas pessoas com incapacidade e para proporcionar uma linguagem comum, que estabeleça a ligação entre serviços clínicos e de reabilitação, a recolha de dados da população e outros serviços relacionados com a saúde, com a educação e o emprego[xix].

Na Suíça estão a ser desenvolvidos procedimentos baseados na CIF para apoio à identificação de alunos com NEE nos primeiros anos de escolaridade[xx]. Isto envolve um processo de diagnóstico orientado para a prática, com vista à identificação dos alunos que necessitam de uma intervenção no âmbito da educação especial, em escolas do 1.º ciclo do ensino básico[xxi].

No Reino Unido é usado um quadro de referência de classificação nacional, que se baseia nas múltiplas dimensões educativas das incapacidades funcionais relevantes, nas limitações na actividade e restrições na participação. Este quadro foi concebido com base no esquema da CIF.

A normalização dos procedimentos de identificação e monitorização baseados no esquema da CIF, permite esclarecer os pais no que se refere à elegibilidade de alunos que necessitam de educação especial e para fundamentar o planeamento pedagógico e o desenvolvimento do currículo[xxii].

O Instituto Nacional para as NEE no Japão também lançou um projecto de investigação para a aplicação da CIF no desenvolvimento da política educativa[xxiii].

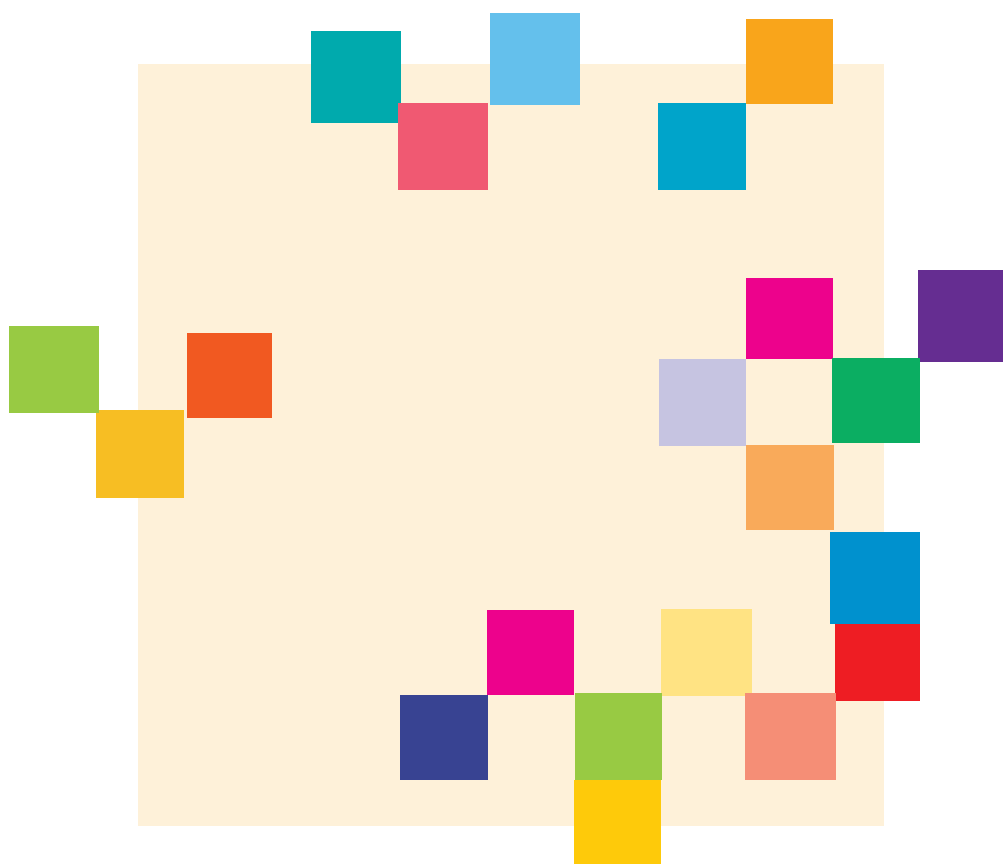
O Instituto Nacional para a Investigação da Deficiência e Reabilitação dos EUA adoptou a CIF[xxiv]. O Centro de Financiamento da Educação Especial também reconheceu a aplicação da CIF às questões da Educação[xxv].

Na Austrália, a CIF foi avaliada como quadro de referência para os procedimentos no âmbito da avaliação educativa e na concepção do currículo[xxvi].

Há uma aceitação geral de que o modelo biopsicossocial é o mais apropriado à construção de um sistema de educação inclusiva. Também se verifica uma ampla aceitação internacional da CIF, baseada numa construção biopsicossocial da incapacidade, enquanto quadro de referência mais abrangente, sistemático e detalhado para caracterizar a funcionalidade, a actividade e a participação. Tem sido invocado, por muitos peritos da educação especial, como um passo em frente. Tem sido reconhecido o seu contributo a nível da política e estatísticas nacionais, bem como a nível operacional, existindo um número considerável de projectos que utilizam a CIF no âmbito da educação especial. Em termos práticos, a publicação da versão da CIF para crianças e jovens torna-a mais operacional no que diz respeito às crianças e jovens. É a altura certa para integrar a CIF nas políticas e nas práticas, na área da educação especial. Têm sido levantadas algumas preocupações sobre a sua aplicação, mas estas podem ser ultrapassadas com a adopção de um processo de implementação recorrendo à supervisão e à investigação sistemática.

Finalmente, em combinação com os Planos Educativos Individuais, a CIF e a CID 10 podem actuar como principal ponto de referência para o desenvolvimento de um quadro de referência operacional para identificação de grupos-alvo no campo da educação especial.

---

[i] OMS (2001), Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, Organização Mundial de Saúde, Genebra.
[ii] Triano, S.L. (2000) Categorical Eligibility for Special education: The Enshrinement of the Medical Model in Disability Policy, Disability Studies Quarterly, Fall 2000, 20, 4.
[iii] http://www.mld.co.uk/ie.html
[iv] http://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/iep/
[v] www.european-agency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/15docs/eci_en.doc
[vi] Simeonsson,R.J., Leonardi,M., Lollar,D.,Byorck-Akesson,E., Hollenweger, J. & Martinuzzi, A. (2003) Applying the ICF to measure childhood disability. Disability & Rehabilitation, 25, 11 & 12, 602-610.
[vii] WHO, Towards a common language for functioning, disability and health, Geneva, 2002.
[viii] http://v1.dpi.org/lang-en/resources/details.php?page=74
[ix] Lollar, D.G. & Simeonsson, R.J. (2005) Diognosis to Function: Classification for Children and Youths, *Journal of Developmental& Behavioural Pediatrics,*26(4):323-330.
[x] Lollar,D.J., ICF, Children & Y, www.publichealth.pitt.edu/supercourse/supercoursePPT/28011-29001/28401.ppt
[xi] Ibragimova, N.,Byorck Akesson,E., Granlund, M.,Lillvist, A.& Eriksson, L., (2005), ICF version for children and youth (ICF-CY) and field testing in Sweden, Fourth Nordic-Baltic Conference on ICF, Tallin, www.nordclass.uu.se/conference/ICF/PPT/Tallinn2005_Ibragimova.pdf
[xii] Lollar,D.J., ICF, Children & Y, www.publichealth.pitt.edu/supercourse/supercoursePPT/28011-29001/28401.ppt
[xiii] Simeonsson,R.J., Leonardi,M., Lollar,D.,Byorck-Akesson,E., Hollenweger, J & Martinuzzi, A. &TenNapel, H. (2006) ICF-CY: a universal tool for practice policy and research, Document p107, Meeting of WHOCollaborating Centres for the Family of International Classifications, Tunisia, P.5 http://www.who.int/classifications/apps/icd/meetings/2006meeting/WHOFIC2006%20-%20OP107%20-%20ICF-CY%20%20universal%20tool%20for%20practice%20policy%20and%20research.pdf
[xiv] www.rivm.nl/who-fic/Colognepapers/cologne106.rtf
[xv] Ianes,D.,(2006) The Italian model for the inclusion and integration of students with special needs: some issues http://www.darioianes.it/focus4a.htm
[xvi] www.rivm.nl/who-fic/Colognepresentations/102.1.ppt
[xvii] Simeonsson, R.J. & Lollar, D.J. (2006) Classifying childhood disability with the ICF-CY: from function to context. 12th Annual North American Collaborating Centre Conference, *Living in our Environment: the promise of the ICF* www.icfconference.com/new%20Presentations/NACC-ICF-CY-Wkshp-06.ppt
[xviii] Advancing Research Agenda for ICF: 10th North American Collaborating Centre Conference on ICF (2004) http://www.cihi.ca/cihiweb/en/downloads/final_June4.pdf
[xix] www.headnetgroup.it/pdf/MURINET_presentazione.pdf
[xx] http://european-agency.org/nat_ovs/switzerland/3.htm
[xxi] http://www.hfh.ch/projekte_detail-n70-i173-sD.html?sprachcode=E
[xxii] Memorandum submitted to the UK Parliament Select Committee on Education and Skills by Prof. Brahm Norwich, School of education,University of Exeteron behalf of the Special Educational Needs Policy Options group in the UK (October 2005) http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200506/cmselect/cmeduski/478/6021303.htm
[xxiii] Tokunaga, A., Sasamoto, K., Hagimoto, R., Oouchi, S., Nishimaki, K., & Watanabe, M., (2004-2006) Developmental Research on the use of ICF version Children and Youth (ICF-CY) for educational Policy http://www.nise.go.jp/en/research/kadai24.html
[xxiv] www.mhadie.com/getDocument.aspx?FileID=45
[xxv] http://www.csef-air.org/publications/seep/national/Rpt7.pdf
[xxvi] ICF Australian User Guide V1.0 http://www.aihw.gov.au/publications /dis/icfaugv1/ug_s3_3_html

ANEXO

nadamente em termos remuneratórios, a presidentes das comissões directivas dos programas operacionais regionais do QREN.

15 — Determinar que os elementos que compõem o secretariado técnico, incluindo os secretários técnicos, são equiparados, em termos remuneratórios, aos elementos dos secretariados técnicos dos programas operacionais temáticos do QREN.

16 — Determinar que as despesas inerentes à instalação e funcionamento da autoridade de gestão do PRODER, elegíveis a financiamento comunitário, são asseguradas pela assistência técnica do PRODER, de acordo com o artigo 66.º do Regulamento (CE) n.º 1698/2005, do Conselho, de 20 de Setembro.

17 — Determinar, sem prejuízo do disposto no n.º 13, que a presente resolução produz efeitos desde a data da sua aprovação.

18 — Determinar a revogação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2007, de 21 de Agosto.

Presidência do Conselho de Ministros, 8 de Novembro de 2007. — O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa.*

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, DO DESENVOLVIMENTO RURAL E DAS PESCAS

Portaria n.º 14/2008

de 7 de Janeiro

Pela Portaria n.º 817/95, de 13 de Julho, alterada pelas Portarias n.os 62/96, 447/2000 e 1508/2002, respectivamente de 28 de Fevereiro, 18 de Julho e 14 de Dezembro, foi concessionada à Associação de Caçadores da Casa Branca a zona de caça associativa da Herdade da Casa Branca e outras (processo n.º 1759-DGRF), situada no município de Mora.

A concessionária requereu agora a anexação à referida zona de caça de outro prédio rústico.

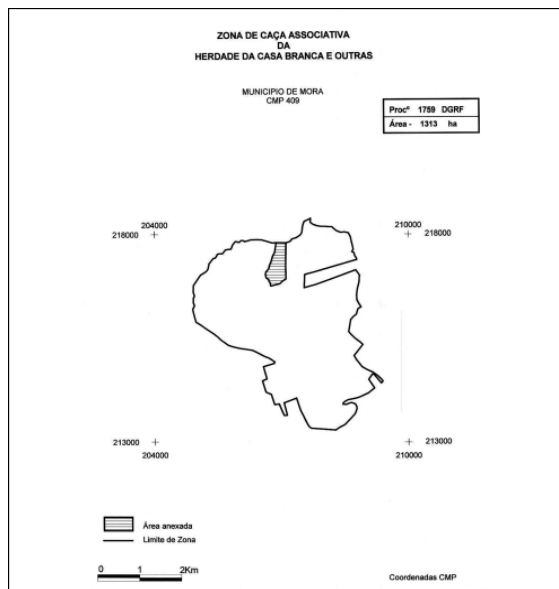
Assim:

Com fundamento no disposto no artigo 11.º e na alínea *a*) do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 202/2004, de 18 de Agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 201/2005, de 24 de Novembro, e ouvido o Conselho Cinegético Municipal:

Manda o Governo, pelo Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, o seguinte:

1.º É anexado à presente zona de caça o prédio rústico denominado «Herdade Casa Branca da Estrada», sito na freguesia de Pavia, município de Mora, com a área de 37,7750 ha, ficando a mesma com a área total de 1313 ha, conforme planta anexa à presente portaria e que dela faz parte integrante.

2.º A presente anexação só produz efeitos, relativamente a terceiros, com a instalação da respectiva sinalização.

O Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, *Jaime de Jesus Lopes Silva,* em 15 de Novembro de 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 3/2008

de 7 de Janeiro

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida.

Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea *c*) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Objectivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 — A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Artigo 2.º

Princípios orientadores

1 — A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 — Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 — As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 — Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 — Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

1 — Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 — Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 — Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Artigo 4.º

Organização

1 — As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 — Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;

b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 — Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;
b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 — As respostas referidas nas alíneas *a*) e *b*) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.
5 — As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

CAPÍTULO II

Procedimentos de referenciação e avaliação

Artigo 5.º

Processo de referenciação

1 — A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.
2 — A referenciação efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.
3 — A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

Artigo 6.º

Processo de avaliação

1 — Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;
b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;
c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;
d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;
e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adeqúem à sua situação específica.

2 — Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea *a*) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.os 2 e 3 do artigo 4.º
3 — Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.
4 — O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.
5 — A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.
6 — Quando o presidente do conselho executivo decida pela não aprovação, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento.

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referenciação e de avaliação

1 — O serviço docente no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva.
2 — O serviço de referenciação e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

CAPÍTULO III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.
2 — O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.
3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

1 — O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 — O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 — Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

a) A identificação do aluno;
b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
e) Definição das medidas educativas a implementar;
f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
i) Identificação dos técnicos responsáveis;
j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea *a*) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea *a*) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 — No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

1 — O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 — A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, excepto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

1 — A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — O programa educativo individual constituiu o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

1 — O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 — A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 — Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

4 — O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 — O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 — O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

1 — Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição

destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 — A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 — No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 — O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 15.º

Certificação

1 — Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 — Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

CAPÍTULO IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 — A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

a) Apoio pedagógico personalizado;
b) Adequações curriculares individuais;
c) Adequações no processo de matrícula;
d) Adequações no processo de avaliação;
e) Currículo específico individual;
f) Tecnologias de apoio.

3 — As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas *b*) e *e*), não cumuláveis entre si.

4 — As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola.

5 — O projecto educativo da escola deve conter:

a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

1 — Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;
b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;
d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 — O apoio definido nas alíneas *a*), *b*) e *c*) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 — O apoio definido na alínea *d*) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

1 — Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 — As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

3 — A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;
b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;
c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 — As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de

curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 — As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

1 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim-de-infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 — As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 — A matrícula por disciplinas pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 — As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea *a*) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 — As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea *b*) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 — As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea *a*) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 — As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea *b*) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 — As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 — Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.

Artigo 21.º

Currículo específico individual

1 — Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 — O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 — O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

CAPÍTULO V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

1 — A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 — A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea *a*) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 — As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e

ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

b) Docentes surdos de LGP;
c) Intérpretes de LGP;
d) Terapeutas da fala.

6 — Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 — As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;
b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;
c) Docente surdo de LGP;
d) Terapeutas da fala;
e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 — Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 — As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 — Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas.

12 — As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 — Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 — A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 — Sempre que se verifique a inexistência de docente surdo competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos.

17 — Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 — Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 — Os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.

20 — Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 — Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

a) Leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;
b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;
c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;
d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 — Aos docentes surdos com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete:

a) Leccionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;
b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;
c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didácticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;
d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;
e) Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interacção de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;
f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 — Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e *scanner;* televisor e vídeo, câmara e máquinas

fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de vídeo-conferência, *software* educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;
b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;
c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;
d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;
e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;
f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;
g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;
h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Artigo 24.º

Educação de alunos cegos e com baixa visão

1 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 — As escolas de referência a que se refere a alínea *b*) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 — Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;
b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;
c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, *software* de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;
d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;
e) Assegurar o treino visual específico;
f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;
g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;
h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais;
i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 — Consideram-se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 — Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e concepção de relevos; *scanner;* máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; *software* de ampliação de caracteres; *software* de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Artigo 25.º

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 — As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 — A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de

enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;

c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;

d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;

e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

Artigo 26.º

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

1 — As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de apoio especializado:

a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;

c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;

f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;

g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;

b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;

c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;

d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;

e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

Artigo 27.º

Intervenção precoce na infância

1 — No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:

a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;
b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;
c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

CAPÍTULO VI

Disposições finais

Artigo 28.º

Serviço docente

1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são leccionadas por docentes de educação especial.

2 — Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 — A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 — A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 — O apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

Artigo 29.º

Serviço não docente

1 — As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala, terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 — Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

Artigo 30.º

Cooperação e parceria

As escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando os seguintes fins:

a) A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
b) A execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado;
c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;
d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;
e) O desenvolvimento de acções de apoio à família;
f) A transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego;
g) A integração em programas de formação profissional;
h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;
i) Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais;
j) Outras acções que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;
b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

Artigo 32.º

Norma revogatória

São revogados:

a) O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;
b) O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;
c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;
d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;

e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro;
f) Os n.os 51 e 52 do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho, publicado no *Diário da República,* 1.ª série-B, n.º 166, de 19 de Julho de 2001;
g) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;
h) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Setembro de 2007. — *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa — Maria de Lurdes Reis Rodrigues.*

Promulgado em 7 de Dezembro de 2007.

Publique-se.

O Presidente da República, Aníbal Cavaco Silva.

Referendado em 11 de Dezembro de 2007.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa.*

Decreto-Lei n.º 4/2008

de 7 de Janeiro

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que lhe foi dada pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, e pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, dispõe sobre os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação.

No quadro da diversificação da oferta formativa do ensino secundário, encontram-se instituídos os cursos artísticos especializados, associando, simultaneamente, dimensões estéticas e técnicas, enquanto partes integrantes de uma formação especializada.

As especificidades das diferentes áreas do ensino artístico determinaram, em conformidade com o n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua actual redacção, que a revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo mesmo diploma seria aplicável, no caso dos cursos artísticos especializados de Dança, Música e Teatro, apenas a partir do ano lectivo de 2007-2008, com a excepção do disposto para a componente de formação geral dos planos de estudos destes cursos, matéria já plenamente regulada pelo referido diploma legal.

Considera, no entanto, o XVII Governo Constitucional que não estão ainda reunidas as condições essenciais para a efectiva aplicação prática e integral desta revisão curricular nas áreas da dança, música e teatro e para dela extrair os efeitos inerentes a uma estratégia de qualificação da população escolar.

Nesse contexto, no âmbito de uma política de educação orientada e focada na superação dos défices de formação e qualificação nacionais, é intenção do Governo promover um conjunto de medidas de sustentação do ensino artístico. Assim, e sem prejuízo do quadro normativo em vigor relativamente à componente de formação geral, é aprovada a suspensão da aplicação da revisão curricular dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, nas áreas da dança, música e teatro, que entraria em vigor no ano lectivo de 2007-2008, de modo a criar os meios que permitam colmatar as lacunas existentes, nomeadamente, tornando o sistema de ensino mais eficaz e diversificando as ofertas artísticas.

A suspensão da aplicação do disposto no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, no contexto e nos termos limitados ora enunciados, insere-se, pois, no âmbito da reestruturação do ensino artístico especializado, a qual procurará, com base na mobilização e participação de agentes do sector, redefinir, de uma forma abrangente, o quadro legislativo de organização e funcionamento desta área vocacional do ensino.

À luz dos objectivos prioritários da política educativa definidos pelo XVII Governo Constitucional, o Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, para além de outras alterações, modificou a estrutura do regime de avaliação da oferta formativa do ensino secundário regulada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e, concomitantemente, a certificação dos cursos por este abrangidos, com vista a potenciar a procura de percursos educativos e formativos conferentes de uma dupla certificação, a par de uma valorização da identidade do ensino secundário.

Mantendo o princípio geral da admissibilidade da avaliação sumativa externa limitada aos cursos científico-humanísticos, cumpre reconhecer de forma efectiva a faculdade de realização de exames finais nacionais, na qualidade de candidatos autopropostos, pelos alunos que frequentem aquela tipologia de cursos na modalidade do ensino secundário recorrente.

Ancorada na proximidade tendencial entre os cursos do ensino recorrente e os cursos homólogos do ensino secundário em regime diurno, a solução ora aprovada clarifica e flexibiliza o regime de funcionamento dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário recorrente, salvaguardando a natureza, fisionomia e objectivos específicos desta modalidade especial de educação escolar.

Por outro lado, atenta a forma de organização e desenvolvimento dos cursos artísticos especializados, alguns dos reajustamentos introduzidos nos cursos científico-humanísticos pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 27 de Julho, afiguram-se materialmente extensíveis a ofertas do ensino artístico especializado de nível secundário de educação, seja pela necessidade de preservar a natureza comum da componente de formação geral seja pela pertinência do reforço da carga horária em idêntica disciplina da componente de formação técnico-artística que contempla actividades de carácter prático.

Desta forma, contribui-se, igualmente, para a promoção do princípio da reorientação do percurso formativo dos alunos entre cursos do nível secundário de educação criados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, termos em que a extensão que se aprova deverá reflectir-se, consequentemente, nos planos de estudos actualmente em vigor dos cursos artísticos especializados, na exacta medida da aplicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua redacção actual, a esta oferta de ensino.

Foi ouvido o órgão de governo próprio da Região Autónoma dos Açores.

Foi promovida à audição do órgão de governo próprio da Região Autónoma da Madeira.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na redacção dada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, e nos termos da alínea *c*) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Suspensão de efeitos

1 — É suspensa a vigência do n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que